

A decorative graphic on the right side of the page features three overlapping blue circles of different shades (dark blue, medium blue, and light blue). Thin blue lines intersect these circles and extend across the page, creating a geometric pattern.

Blivande lärares uppfattningar om kulturell mångfald och mångkulturell undervisning

Camilla Holmström

Pro gradu-avhandling

Pedagogik

(Allmän pedagogik och vuxenpedagogik)

Institutionen för beteendevetenskaper

Studien är en del av projektet Färdig att
undervisa i ett mångkulturellt klasrum?

Handledare Gunilla Holm

Helsingfors Universitet Januari 2013

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Viktiga begrepp	4
2.1. Kultur	5
2.2. Kulturidentitet	7
2.3. Social klass: hinder och möjligheter	8
2.3.1 Kulturellt kapital främjar framgång i skolan	13
2.4 Genus som tudelande kategori	18
3. Mångkulturell undervisning och relaterade begrepp	22
3.1 De fem dimensionerna	25
3.2 Olika inriktningar inom mångkulturell undervisning	27
3.3. Kritisk pedagogik och kritisk mångkulturell undervisning	30
3.4 Kulturell pluralism och jämlika möjligheter	34
3.5. Den mångkulturella skolan	38
3.6. Tidigare forskning om lärarstudenters syn på mångkulturell undervisning	41
4. Forskningens syfte	48
5. Forskningsdesign och insamling av data	49
5.1 Beskrivning av analysmetoden	49
5.2 Beskrivning av samplet	52
6. Resultatredovisning	53
6.1 Läraren: den kulturellt neutrala aktören	54
6.2 Kulturell mångfald i klassen	61
6.3 Mångkulturell undervisning: exotik och invandrare	66
6.3.1 Främmande kulturer och humana relationer	66
6.3.2 Individualisering och differentiering	73
6.3.3 Genus, religion och social klass	77
6.3.4 Vad kräver mångkulturell undervisning av en lärare?	89
6.3.5 Hur ser en mångkulturell läroplan ut?	97

6.3.6 Färdig att undervisa i en mångkulturell klass?	103
6.3.7 Behovet av utbildning i mångkulturella frågor	107
6.3.8 En översikt över nivån av social och mångkulturell medvetenhet	109
6.3.9. Forskningens etik och trovärdighet	112
7. Diskussion	113
Litteraturförteckning	119
Bilagor	
Bilaga 1 Forskarens frågor för intervjun	
Bilaga 2 Brev med information om forskningen för informanter	
Bilaga 3 Förteckning över tabeller	

1. Inledning

Mångkultur och kulturell mångfald är på tapeten som aldrig förr i det finländska samhället. Medierna rapporterar om finländarnas hårdnande attityder mot invandrare, skolsvenskan och kulturell mångfald överlag. Invandrarkritiker som utnyttjar en utpräglad xenofobisk och öppet rasistisk retorik fick ett synligt fäste i riksdagen i och med sannfinländarnas brakseger i riksdagsvalet 2011. Haavisto och Kiljunen (2011) från Näringslivets delegation EVA rapporterar om att finländarnas inställning till invandring blivit negativare under de senaste åren. Enligt rapporten var inställningen positivt stigande i början av 2000-talet för att så småningom ha återgått till en allmänt negativ attityd mot invandrare, liknande den som rådde på 1990-talet. Orsaken till de hårdnande attityderna antas ha fått ett uppsving i och med den globala ekonomiska recessionen 2008-2009, som förutom att försätta den offentliga ekonomin i kläm (Finansministeriet 2009a, 2009b), förorsakade hårt tryck på företagens verksamhet och konkurrensförmåga (Helsingin seudun kauppakamari. 2010). Den ökande fattigdomen och tudelningen i samhället antas allmänt ha en negativ påverkan gentemot invandring. Enligt Haavistos och Kiljunen (2011) skulle endast en fjärdedel (25%) av finländarna gå med på att underlätta invandringen till Finland, även om behovet av importerad arbetskraft på grund av den demografiska strukturen antas öka inom de närmaste åren.

Invandring är inget nytt fenomen i det finländska samhället, även om det var betydligt flera finländare som flyttade utomlands, än utlänningar som flyttade till Finland ända fram till 1980-talet. Det har sedan länge funnits minoriteter med egna specifika kulturella identiteter som finlandssvenskar, romer och tatarer i Finland, inte att förglömma ursprungsfolket samerna. Ända fram till 1990-talet byggde enligt Virta (2008) invandrar- och minoritetspolitiken på principen om assimilation. I stället för den tidigare assimilationsinriktade synvinkeln betonas nu inom invandrapolitiken etnisk jämlikhet, tolerans och kulturell mångfald. Med integration avses att invandrarna får stöd att bli fullvärdiga medborgare i samhället utan att vara tvungna att ge avkall det som är viktigt inom den egna kulturen (FFS 2010:1386, 3 §; Virta, 2008).

Antalet invandrare i Finland har ökat märkbart under de två senaste årtiondena med den följd att den kulturella och etniska mångfalden i våra skolor också tilltagit i omfattning. Enligt Finlands officiella statistik (FOS, 2012) börjar antalet invånare med ett annat språk än finska eller svenska som modersmål närma sig det antal invånare som har svenska som modersmål. Den svenskspråkiga andelen av befolkningen utgör 5,4

%, medan 4,5 % har ett främmande språk som modersmål (a.a.). Det bor för tillfället ca 244 827 invånare i Finland som talar ett annat modersmål än finska, svenska eller samiska. Bland dessa invånare är de största språkgrupperna ryska (51 331), estniska (33 076), engelska (13 804), somali (14 045) och arabiska (11 252). De i Finland fast bosatta invånarnas antal med utländskt medborgarskap utgör 3,4 % av befolkningen och av de finländska medborgarna är 101 306 födda utomlands. Integrationen av invandrare är viktig för såväl flyktingar som andra arbetsrelaterade invandrare. Utlänningar får inte segregeras så det bildas ghettolikhande områden och Finland kan inte ta emot färre flyktingar om landet ska fortsätta vara en aktör i internationell politik. Om integrationen ska fungera måste finländarna först lära sig att inte vara rädda för det som är annorlunda säger en ungersk IT-ingenjör i en intervju (Hbl, 2011, 30 mars). Eftersom trenden med en tilltagande språklig och kulturell mångfald är stark (som exempel kan man jämföra andelen främmande språk som modersmål, som vuxit från 1,9 % till 4,5 % under perioden 2000-2011) berörs även utbildningsväsendet och livet i skolorna på många sätt.

Inom mångkulturell pedagogik poängteras lika möjligheter, jämlikhet och social rättvisa. Lagen om likabehandling (FFS 2004:21) förbjuder diskriminering på etnisk, nationell, språklig eller religiös bakgrund. Lagarna om jämlikhet och integration gäller också inom skolan, som förutsätts främja integrationen av invandrareleverna. Lagen om grundläggande utbildning(FFS 1998:257) förutsätter att skolan främjar jämlikhet i samhället och kan erbjuda alla elever likadana förutsättningar för lärande. Särskilt i huvudstadsregionen som sedan 1990-talet tagit emot över en tredjedel av de årliga immigranterna ökar den mångkulturella aspekten snabbt under de kommande åren inom tjänster för barn och ungdomar. Andelen elever i huvudstadsregionen i åldern 7-15 år, vars modersmål är något annat språk än finska eller svenska, förutspås år 2025 vara 19,3 procent och i Helsingfors hela 23,3% (Pääkaupunkiseudun neuvottelukunta, 2007).

Elever med olika kulturella bakgrunder behöver också olika, skräddarsydda tjänster. Det ökande antalet elever som har andra språk än finska eller svenska som modersmål inom grundskolan leder enligt Pääkaupunkiseudun neuvottelukunta (2007) till ett ökat behov av tjänster som tvåspråkig undervisning, undervisning i det egna modersmålet, internationell undervisning, undervisning av finska eller svenska som andra språk samt undervisning i den egna religionen. Även elevvårdstjänster på olika språk hör till den service som ska erbjudas eleverna. Invandrarna utgör en mycket heterogen grupp och då man pratar om invånare som pratar främmande språk inbegriper det både sådana invandrare som inflyttat till Finland med flyktingstatus samt arbetsrelaterade invandrare.

Även återinflyttade finländare som varit bosatta utomlands kan vara i behov av specialarrangemang och internationella utbildningstjänster.

De finländska lärarnas utbildning håller internationellt sett hög standard men enligt Talib (1999, 2006) möter man ändå ofta den inställningen hos lärarna att det är besvärligt med invandrarfrågor. En av orsakerna till denna inställning är att många lärare saknar utbildning som skulle ge färdigheter att arbeta i mångkulturella klassrum. Då det uppstått för dem obekanta, praktiska problem förknippade med mångfald i klassen, har de enligt Talib upplevt en kulturchock. I huvudstadsregionen börjar dock lärarna tack vare den egna arbetserfarenheten och fördjupande utbildning vara allt mera medvetna om mångkulturella frågor. Trots skenbart förändrade attityder av öppenhet och intresse inför kulturell mångfald förekommer ännu bland många av lärarna inställningen att en mångkulturell klass medför problem och konflikter. Även de som studerar till lärare och har gått en eller flera kurser i mångkulturell undervisning känner sig ofta illa utrustade att undervisa elever med mångkulturella bakgrunder (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; Gayle-Evans & Michael, 2006; Talib, 2006). Eftersom mångkultur förutom etnicitet och ras inkluderar aspekter som genus, språk och social klass finns det inget klassrum eller skola som kan sägas vara helt monokulturellt.

En aktuell fråga inom den finlandssvenska grundskolan är varför eleverna i de svenskspråkiga skolorna i Finland ligger på en klart lägre nivå i läsförmågan än de finskspråkiga skolorna. Förutom att förstärka inlärningsstrategierna vore det enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2010) viktigt att i de svenskspråkiga skolorna mera effektivt stöda de elever som talar ett annat språk än svenska som hemspråk, vilka uppgår till nästan en femtedel (19%) av det totala elevantalet. Största delen av eleverna som underpresterar i läsning är pojkar och i de svenskspråkiga skolorna var alla elever på den lägsta nivån i PISA-undersökningen pojkar (Sulkunen, 2010). Alla elever har rätt till jämlika möjligheter till utbildning och i strävandet efter jämlikhet har den mångkulturella pedagogiken mycket att ge.

Lärarens egen kulturidentitet och förmåga till självreflektion har en stor betydelse i en mångkulturell klass. De föreställningar läraren har om eleverna anses ha en direkt koppling till deras beteende och framgång i skolan. Läraren bildar sin uppfattning om eleven genom många allmänna normativa och kulturella filter, som är knutna till skolans pedagogiska mål, lärarens egna värderingar, lärarens personliga bakgrund och hans tidigare erfarenhet av eleven i en viss situation (Talib, 2006). Att kunna vara kritiskt självmedveten i det praktiska arbetet kräver mycket av en lärare.

Lärarytbildningen borde ge redskap för att kunna arbeta bland den kulturella mångfalden i skolorna, men gör den det på ett tillräckligt djupt plan? Tills vidare finns mycket knappt med finländsk forskning om blivande lärares medvetenhet om mångkulturella frågor. Denna pro gradu-avhandling har gjorts som en del av Gunilla Holms och Mirja-Tytti Talibs forskningsprojekt ” Ready to teach in a culturally diverse classroom”. Avhandlingen är en kvalitativ studie som grundar sig på intervjuer med 30 blivande lärare. Informanterna har intervjuats i slutet av sina studier. Syftet med studien är att utforska hurdana uppfattningar om kulturell mångfald i klassen nästan färdiga lärare har samt vad de vet om mångkulturell undervisning. Den teoretiska referensramen är kritisk mångkulturalism.

2. Viktiga begrepp

Ett bra sätt att närma sig mångkulturell pedagogik och mångkulturell undervisning är att reflektera över begreppen kultur och kulturidentitet samt hur dessa aspekter påverkar pedagogiken. Mångkulturell undervisning samt relaterade begrepp behandlas närmare i kapitel 3. Eftersom den teoretiska referensramen har en förankring i kritisk pedagogisk teori med sociologiskt perspektiv, behandlas social klass som ett av avhandlingens centrala begrepp ingående i detta kapitel. Social klass uppfattas vanligen inte bland pedagoger i Finland som en aspekt av mångkulturell undervisning. För att kunna påvisa dess betydelse för jämlika möjligheter och social rättvisa inom utbildningen har jag ansett det viktigt att diskutera social klass och anknyta ämnet till det finländska samhället.

En annan viktig aspekt som diskuteras i avhandlingen är genusaspekten. Kön är biologiskt bestämt medan genus refererar till historiskt och socialt konstruerade roller och inlärt beteende för kvinnor och män. Kön refererar till specifika biologiska och anatomiska skillnader medan genus syftar på det som uttrycks genom till exempel kläder och hårstil (Nayak & Kehily, 2008). Maskulint och feminint hänvisar till genushärledda egenskaper (a.a.)

Begreppen invandrare och etnicitet förekommer också allmänt i avhandlingen. En kortfattad definition av begreppet invandrare påträffas i lagen om främjandet av integration (FFS 2010: 1386), enligt vilken man med invandrare avser ”en person som flyttat till Finland och som vistas i landet med ett tillstånd som beviljats för annat än turism eller därmed jämförbar kortvarig vistelse eller vars uppehållsrätt har

registrerats eller som har beviljats uppehållskort”. Med begrepp som ”invandrarbakgrund” eller ”utländsk” hänvisas vanligen till den s.k. andra generationens invandrare, eller personer som är födda i Finland av inflyttade föräldrar med utländsk härkomst.

Termen etnicitet kommer från grekiskans *ethnos* (folk), med vilket man relaterade till hedningar, en grupp människor, en stam eller ett folk. Den användes ur ett etnocentriskt perspektiv för att kategorisera andra folk medan grekerna utgjorde ett *genos* (släkte). Termen är omstridd inom samhälls- och kulturvetenskaperna och dess definition skiftar men en nutida definition som speglar det nutida samhället ser etnicitet som ”en aspekt av en social relation mellan grupper av människor, vilka ser sig själva som kulturellt distinkta till andra grupper”. (Etnicitet, u.å.) Hur en grupp identifierar sig själv har alltså en central betydelse.

2.1. Kultur

Begreppet kultur är både vidsträckt och på många sätt svårdefinierat därför att nästan allting inom pedagogiken relaterar till kultur. Vi omges av kultur, vi bär kulturen inom oss, och kulturen genomtränger allting precis som luften vi andas. Ändå är det svårt att beskriva vad kultur är, det handlar om något som man intuitivt förstår men vanligen har svårt att förklara på ett heltäckande sätt. Kultur är personligt, institutionellt, familjerelaterat, samhälleligt, globalt i sin omfattning och distribution. Kultur är något som vi dels reflekterar över men som vi ändå ofta inte är medvetna om. Kulturellt betingade handlingsmönster och värderingar är så införlivade med våra dagliga rutiner att vi vanligen tar dem för givna. (Banks & McGee Banks, 2004.)

Innebörder, trosuppfattningar och konventioner har enligt Fabrega (1995) en kulturell bakgrund som påverkar hur vi tänker, känner och kommunicerar. Också pedagogiken är intimt förknippad med kultur och i det moderna, allt mera mångkulturella samhället, har en lärare stor nytta av att kunna närma sig elever och studenter med en förståelse för olika människor och deras världar.

Enligt Draguns & Tanaka-Matsumi (2003) har kultur att göra både med omgivningen som skapats av människorna och det gemensamma, inlärdade beteendet som går vidare från generation till generation. Kultur kan förstås på ett generellt plan som traditioner, vanor, värderingar, attityder, uppfattningar och normer som är gemensamma för ett visst folk eller en viss etnokulturell grupp (Talib, 1999; Draguns & Tanaka-Matsumi, 2003; Lopez & Guarnaccia, 2000). Språk, tid och plats definierar kulturen. Då kultur

diskuteras, uppfattas den vanligen som någonting dynamiskt därför att den är en produkt skapad både inom grupper och av enskilda individer. Man kan enligt Talib (1999) jämföra kulturen med levnadssätt. Av särskilt intresse då man studerar fenomen från ett kulturellt perspektiv är människors dagliga rutiner och hur dessa är knutna till familjer, grannskap, byar och sociala nätverk (Lopez & Guarnaccia, 2000). Fabrega (1995) beskriver konceptet kultur som "limmet som skapar kontexten", vilket skapar sammanhang och gör beteendet begripligt. Vidare anser han att "det väsentliga med kultur är att den binder samman människor på ett sätt som ger mening och ändamål till interpersonella relationer".

I motsats till det traditionella antropologiska och mångkulturella synsättet på kultur, vilket ovan nämnda beskrivningar kan anses motsvara, ses kultur ur det sociologiska perspektivet som en politiskt präglad process. Ur ett mera kritiskt perspektiv nöjer man sig inte med att konstatera att samhället ser ut som det gör på grund av kulturellt betingade beteenden, uppfattningar och värderingar, vilka nedärvs från generation till generation. Inte heller anser man att beteenden, uppfattningar och värderingar inom de olika samhälleliga grupperingarna kan upprätthållas även om gruppens levnadsomständigheter förändras. I stället betraktar man den vardagliga kulturella aktiviteten som en ständigt pågående och föränderlig anpassningsprocess, där olika grupper i samhället tävlar om de resurser som finns till förfogande (Banks & McGee Banks, 2004; Sleeter och Grant, 2007). Olika sociala grupperingar, sådana som kärnfamiljer, genus, etnicitet, ras och social klass har enligt detta perspektiv en avgörande betydelse för hur de individuella möjligheterna att idka inflytande i samhället och dra nytta av resurserna. Förutom traditionella värderingar och kulturellt betingade vanor har alltså både ekonomiska och socialpolitiska faktorer som t.ex. rasism, en stor betydelse för hur de kulturella yttringarna inom olika invandrargrupperingar kommer att te sig i växelverkan med den kulturella majoriteten. Därför är det av stor vikt att man inte överbetonar etnicitet och kultur för dess egen skull då man diskuterar begrepp som mångkulturell utbildning. Om man ser på mångkulturell utbildning som enbart små inslag av "främmande" kulturer och etniska minoriteter, kommer själva begreppet kultur att få en snäv innebörd och mångkulturell undervisning kommer att uppfattas som endast ett exotiskt inslag med mat, fester, högtider, folksagor och primitiva levnadssätt. Detta sätt att se på mångkultur kallas allmänt för "foods, festivals, fairs and folk tales" - inriktningen (Banks, 2006; Sleeter och Grant, 2007). En dylikt begränsat synsätt på mångkultur leder lätt till att sociala realiteter som rasism, sexism och ojämlikhet mellan sociala klasser ignoreras av bekvämlighetsskäl, eller så bara "glöms" de bort. För att undvika ett konservativt synsätt på etniska minoriteters subkulturer, som statiska och oföränderliga, är det av stor vikt att

man medvetandegör hur olika grupper i samhället är placerade i den sociala strukturen.

2.2. Kulturidentitet

I takt med att den kapitalistiska världsekonomin och förekomsten av mångkulturella samhällen ökat, har begreppet kultur överhuvudtaget blivit all mera komplicerat. Det har rentav blivit omöjligt att utföra en exakt definition med snäva gränser (Giddens, 1991). Kulturerna blandas ihop och tar intryck av varandra. Människors kulturidentiteter är inte längre snävt definierade eller fastställda med distinkta gränser. Ras och etnicitet är begrepp vars betydelse inte är avgörande för den individuella identiteten. Ras används i denna studie som ett socialt konstruerat begrepp, vars innebörd syftar på en ytlig indelning av människor i specifika grupper baserade på bl.a. fysiska kännetecken (speciellt hudfärg), förfädernas historia, kulturhistoria och etnisk klassifikation. Även om ras har en stor betydelse i samhället, är denna betydelse en social konstruktion, den kan inte sägas existera i någon form av ontologisk objektivitet i naturen (Lusca, 2008). Eftersom de biologiska skillnaderna mellan olika raser i naturen är obetydliga, kan ras, enligt Frankenberg (1993), definieras som ett socialt konstruerat begrepp som bygger på en kollektiv acceptans, överenskommelse och tvång. I denna studie används ras enligt denna definition.

Det finns olika grupperingar inom både majoritetskulturen och minoritetskulturerna som man i definitionen av sin kulturidentitet kan utgå från. Genus, sexuell läggning, levnadsstil, religion, världsåskådning, språk eller funktionshinder är exempel på betydelsefulla kulturella aspekter av identiteten. Man kan anse sig tillhöra mera än en etnisk minoritet och man kan också höra till flera språkliga minoriteter samtidigt som man behärskar majoritetsspråket. Under de senaste årtiondena har trenden i det globaliserade samhället att syntetisera olika typer av traditionsbundna religiösa uppfattningar, världsreligioner och andliga traditioner blivit ett vardagligt fenomen. Man kan alltså prata om multi-identiteter eller om hybrida kulturidentiteter, där varje enskild individ definierar sin identitet och kulturtillhörighet (Giddens, 1991). Giddens beskriver denna process som skapandet av en självidentitet, en process som är typisk för vår tid och för det västerländska individualiserade samhället vi lever i. Inom den västerländska ungdomskulturen är musik och levnadsstil för många en central del av sättet att definiera den egna identiteten. En medveten identitet möjliggör grupptillhörigheter som sträcker sig från det lokala till det globala. Karakteristiskt för den reflexiva processen enligt Giddens är man kan inkludera regionala, etniska, språkliga, genus- eller sexuellt relaterade aspekter

eller andra kulturella drag i sin identitet.

Enligt Kantelinen & Pöntinen (2007) som har forskat i hur blivande klasslärare uppfattar betydelsen av begreppet kulturidentitet, gav studenterna följande beskrivningar: värderingar (t.ex. vad som är tillåtet och vad som är förbjudet), traditioner, ritualer som förknippas med de stora högtiderna, religionen, historien och krigen. Vidare beskrevs den finska kulturidentiteten med ord som bastu, salmiak, skogarna, naturen, sjöarna, musiken, och det finska språket. Även den ekonomisk-teknologiska utvecklingen, den på kristendomen baserade lagstiftningen och vanorna, den purfinska ärligheten, fliten, envisheten eller "sisu", närheten till naturen, vissa sätt som att säga tack, varsågod, titta i ögonen och också en viss frihet. Den egna kulturidentiteten uppfattades som nationell (finländsk) men också som regional (t.ex. savolaxare). Några ansåg att ordet europeisk beskrev deras kulturidentitet och en såg sig som världsmedborgare.

Medvetenhet om sin egen kulturidentitet är ett måste för en lärare som vill undervisa väl i en mångkulturell klass. Man kan fråga sig, om de kulturella aspekterna av pedagogiken får tillräckligt med uppmärksamhet i dagens lärarutbildning. Kurser i mångkulturell undervisning erbjuds endast i blygsam grad i lärarutbildningarna och ofta är dylika kurser valfria. Ett problem inom mångkulturell pedagogik enligt Banks och McGee Banks, (2004) är tendensen att betona explicit kultur på bekostnad av den osynliga och implicita. Det kan vara mycket vilseledande att fokusera på explicit kultur. Även om man skulle förhålla sig respektfullt till olika levnadssätt och kulturyttringar är risken den att vi intar en bekvämlighetsposition, från vilken vi, som ett slags kulturella turister, betraktar andra människor och kulturer ur en ytlig, romantiserande synvinkel. Om man vill undvika en överdriven generalisering om "andra" kulturer kan man betona den kulturella mångfalden inom olika sociala grupper samt den kontinuerliga närvaron av både förändring och kontinuitet genom tiderna.

2.3. Social klass: hinder och möjligheter

Social klass eller socioekonomisk grupp är den centrala mätaren för social uppdelning. Befolkningen klassificeras enligt uppgifter om utbildningsnivå, yrkesverksamhet, yrkesställning och näringsgren. Huvudgrupperna i klassificeringen är företagare, högre tjänstemän, lägre tjänstemän, arbetare, studeranden, pensionärer och övriga (FOS, 2012). Inom sociologin har man traditionellt delat in samhällsklasserna i tre huvudsakliga nivåer: arbetarklassen, medelklassen och överklassen. I det moderna samhället är

klassgränserna inte mera tydliga och ett sätt att definiera klasstillhörigheten är att utgå från ”den grad av möjlighet som vanligen finns för att uppnå både en yttre ställning i livet samt en inre tillfredsställelse genom att utnyttja marknaderna” (fritt översatt) (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus).

De sociala klasserna är inte jämställda därför att de har olika förutsättningar till verksamhet och inflytande i samhället på både det ekonomiska, sociala och det politiska fältet (Erola, 2010). Vore världen en plats med verkliga jämlika möjligheter för alla, skulle enligt Esping-Andersen (2006) chansen till framgång i utbildning och karriär stå i direkt relation till motivation, ansträngning och kunnighet i det man företar sig. Omständigheterna kring var och av vem man fötts skulle spela en obetydlig roll (a.a.). Demokratiseringsprocessen inom utbildningen har haft som syfte att råda bot på de ojämlika förutsättningarna att investera i sina barns humankapital som föräldrarna inom olika samhällsklasser har. Eftersom fattigdom och ekonomisk osäkerhet inverkar negativt på utbildningstendensen, torde enligt Esping-Andersen välfärdsstatens expansion ha breddat fältet beträffande jämlika möjligheter. Att så inte är fallet, bevisas av vetenskapligt forskningsmaterial, ur vilket det framgår att de individuella chanserna i livet förblir just så starkt förankrade i social bakgrund, föräldrarnas inkomstnivå och klass, som de varit sedan generationer tillbaka (Esping-Andersen, 2006; Blanden and Gregg, 2004; Blanden, Gregg and Machin, 2005). Med tanke på social rättvisa är detta problematiskt och dessutom återspeglas arbetslöshet och marginalisering bland ungdomarna negativt på samhällsekonomin. Minst social rörlighet finns det inom de högsta och de lägsta sociala klasserna, och mest rörlighet förekommer det i mitten av den sociala klasshierarkin. Yrkesval och utbildningsnivå tenderar att gå i arv. De allra fattigaste stöter alltså på oöverkomliga hinder, som står i vägen för att förflytta sig till högre klasser, medan barnen i de välbärgade klasserna förefaller vara skyddade. (Esping-Andersen, 2006; Blanden & Gregg, 2004; Blanden, Gregg & Machin, 2005.) Skandinavien och Nederländerna utgör ett undantag: i dessa länder förekommer en avsevärt större social rörlighet jämfört med t.ex. U.S.A., Stor-Britannien och Italien (a.a.). De huvudsakliga orsakerna till den relativt stora sociala rörligheten i de skandinaviska länderna antas vara den för alla samhällsklasser tillgängliga och förmånliga dagvården, den kostnadsfria förskolan och utbildningen, vars nivå håller hög kvalitet samt samhällspolitiska faktorer, som t.ex. den progressiva beskattningen och den reglerade arbetsmarknaden. Alla dessa faktorer utjämnar klasskillnader (Power & Whitty

2006: Esping-Andersen, 2006). Avsaknaden av nivå- och elitbaserad undervisning i grundskolan främjar också jämlika möjligheter. Den socioekonomiska bakgrunden förklarar i Finland en mindre del av variationen mellan elevernas prestationer än i de övriga OECD-länderna i genomsnitt (Sulkunen & Välijärvi, 2012). I Finland är andelen högskolestuderande bland de unga högst i Norden. Nästan en femtedel av finländarna i åldern 20-39 studerar i högskola eller på universitet (Anttila, Kuussaari & Puhakka, 2010). Högskolevärldens studenter representerar ändå i högsta grad medelklassen och enligt Järvinen och Kolbe (2008) kan en student med arbetarklassbakgrund kan lätt känna sig utanför i den akademiska miljön.

I Finland har jämlikhet, demokrati och utbildning utgjort nyckelorden för uppbyggnaden av ett välfärdsland där man strävat efter att avlägsna inkomstklyftor, regionala skillnader och social ojämlikhet. Trots att Finland i internationella sammanhang hållits i toppen gällande internationella graderingar av konkurrenskraft och välfärd finns det enligt Kolbe (2010) nu tydliga tecken på att klassamhället är på väg tillbaka i takt med de växande löneklyftorna. Klasser, ägare och arbetare har igen dykt upp i den samhälleliga debatten (a.a.). Fattigdomen och arbetslösheten har brett ut sig och ter sig annorlunda än vad vi är vana vid, konstaterar Kolbe (2010). Trenden av en tilltagande ojämnr fördelning av ekonomiskt välstånd är tydlig och arbetsmarknaderna präglas av stora omställningar.

Den nutida arbetarklassen produceras inom lågavlönade yrken inom industrin, vård- och servicebranschen, vilka är typiska kvinnodominerade branscher. Invandrare i Finland hänvisas också ofta till lågavlönade arbeten oavsett utbildning. Under de senaste åren har man också lyft fram en ny klassbenämning, ”prekariatet”, som enligt Erola (2010) utgörs av låginkomsttagare som fastnat i ett hjul av arbetslöshet, lönesubventionerat arbete och tillfälliga arbetsförhållanden.

I Finland hade totalt 650 000 hushåll (dvs. 25,4 procent av hushållen) utkomstsvårigheter år 2010, vilket var en ökning med omkring 50 000 hushåll (1,8 procentenheter) från år 2009. De hushåll som har utkomstsvårigheter hör oftast till inkomstgrupperna med de lägsta inkomsterna (FOS, 2011) och låginkomsttagarna finns till största delen inom de lägre socioekonomiska samhällsgrupperna .

Bland barnfamiljerna I Finland har fattigdomen mångfaldigats samtidigt som den allmänna inkomstnivån har stigit. År 1995 var antalet barn enligt Institutet för hälsa och välfärd (THL, u.å.) under 18 år i fattiga familjer 52 000, medan det stigit till det

tredubbla, dvs. 151 000 barn, år 2007 . Arbetslöshet och brist på utbildning eller låg utbildning hör till de mest betydande riskfaktorerna som kan leda till fattigdom i barnfamiljer (THL, u.å.; Blanden, Gregg and Machin, 2005). Om familjens högsta inkomst utgörs av lönen som en vuxen med endast grundskoleutbildning förtjänar, löper barnen fyra gånger större risk att råka ut för fattigdom jämfört med familjer där föräldrarna är utbildade (THL, u.å.).

Barn som växer upp i fattigdom är enligt Hammarberg (2011) mera sårbara och löper större risk för marginalisering än rika barn. Fattigdomen påverkar barnen både på kort och på lång sikt och barnen kan inte själva påverka möjligheterna att förbättra sin situation. Följaktligen är fattiga barn enligt Hammarberg starkt beroende av samhällets stöd för att ta sig ur fattigdomen. Fattiga barn har en större tendens än barn från familjer med stabil ekonomi att få problem med hälsan, underpresterar i skolan, begå brott, misslyckas att skaffa sig yrkesmässig kompetens, bli arbetslösa, få dåligt betalda arbeten och bli beroende av sociala tjänster (Hammarberg, 2011; Työ- ja elinkeinoministeriö [TEM], 2011). Ungdomar, vars föräldrar är lågutbildade, arbetslösa eller själva ute i marginalen löper en större risk än andra. Om en ung person har invandrarbakgrund är risken enligt TEM (2011) rentav sex gånger större att hamna utanför alla system. Har man råkat ut för att bli omhändertagen löper man en fyrfaldig risk.

Rothstein (2004) anser också att antisocialt beteende i viss mån är relaterat till social klass, i och med att störande beteende kan vara en följd av problem i hemmen. Även om alla barn har tillgång till gratis utbildning har barn från fattiga familjer oftast mindre stöd än barn från välbärgade familjer gällande problem i skolan (Hammarberg, 2011; Rothstein, 2004). Dessutom kan utbildning, även om den är gratis, inbegripa dolda kostnader som t.ex. böcker, som måste köpas med egna medel. Exempelvis kan nämnas kostnaden för gymnasieböckerna i de finländska gymnasierna som uppgår till ca 1500 euro.

Ett kritiskt stadium som i många hänseenden förutbestämmer den sociala klassen och utbildningsnivån är förflyttningen från grundskolan till det andra stadiets utbildning (Antikainen, 2006; Esping-Andersen, 2006). Endast inkomster och förmögenhet förutbestämmer inte hur väl ett barn kommer att klara sig i skolan eller vilket yrke han eller hon kommer att utöva men man kan med säkerhet anta att familjer med ekonomiska problem har mindre resurser att göra upp framtidsplaner och ”navigera” i skolsystemet (Blanden, Gregg & Machin, 2005; Esping-Andersen, 2006).

Nyckeln till uppkomsten av mekanismerna bakom de ojämlika förutsättningarna för studieframgång står alltså att finna i den sociokulturella bakgrunden,

speciellt inom den tidiga barndomen. Under de första sex levnadsåren formas barnets kognitiva och emotionella förutsättningar för framgångsrikt lärande i skolan (Power & Whitty, 2006). Den sociala miljön i familjen under barndomen och ungdomsåren (familjens stabilitet, ekonomi, och kulturella kapital) samt den omgivande sociala gemenskapen (sociala klasser i omgivningen, segregation på grund av ras, sociala nätverk) är viktiga faktorer som formar barnets självuppfattning (a.a). Den primära socialisationsprocessen är den viktigaste identitetsskapande perioden, eftersom barnet då identifierar sig med föräldrarna och deras verklighetsuppfattningar. Det är enligt Berger (1979) svårt att ändra på de internaliseringar som skett i den primära socialisationen, mycket svårare än att ändra på dem som uppstår under den sekundära socialisationen.

Finland har kunnat stoltsera med briljanta resultat från Pisa-undersökningarna och den allmänt rådande uppfattningen om det finska utbildningssystemet är att det är jämlikt och lika för alla, oberoende från vilken social klass man än kommer. Det diskuteras överhuvudtaget inte social klass i lärarutbildningarna, och man kan igen fråga sig varför, eftersom det är ett faktum att social klass eller sociokulturell bakgrund framträder som en betydande faktor då det gäller att förklara framgång eller problem i skolan (Blanden, Gregg & Machin, 2005; Blanden & Gregg, 2004; Holm, 2007; Yrjölä, 2004). Framför allt moderns skolgång har enligt Yrjölä (2004) en tydlig inverkan på uppkomsten av skillnaderna i inlärningsresultaten.

Medan identitet och individualitet har diskuterats livligt inom den moderna pedagogiken, tycks den allmänna uppfattningen vara att social klass, traditioner och tänkesätt saknar betydelse i det postmoderna samhället (t.ex. Giddens, 1991; Beck, 1992). I det finländska samhället har det inom både den vardagliga kommunikationen och den samhälleliga debatten länge rått ett slags ”tyst avtal” om att det inte är aktuellt eller passande att tala om klass (Käyhkö, 2007).

Enligt Kolbe (2010) har myten om ett klasslöst Finland historiska rötter som kan härledas till den efterkrigstida återuppbyggnaden av samhället. Då var man tvungen att bryta ner stånd- och klasssystemet för att kunna stimulera social rörlighet, som ett led i skapandet av ett välfärdssamhälle. Då Finland efter det andra världskriget urbaniserades var nyckelordet utbildning. Finländarna flyttade till städerna, utbildade sig och målet uppfylldes: av det agrart präglade samhället uppstod ett samhälle som präglades av medelklass (Kolbe, 2010). I det moderna Finland har det enligt Kolbe nästan varit tabu att framhäva sin samhällsklass och man har i stället betonat klasslöshet, en individualistisk livsstil och kulturell flexibilitet. Klass har länge ansetts ha förlorat sin betydelse, i stället

har man börjat poängtera upplevelser och identiteter. Förutom den sociala bakgrunden har globala utmaningar, ekologi, miljö, generation, genus och etnisk bakgrund ansetts betydelsefulla (Kolbe, 2010).

2.3.1. Kulturellt kapital främjar framgång i skolan

Enligt Bordieu (1997) är klassbegreppet relaterat till existensbetingelser, livsstilar och smaker. Olika livsstilar och olika estetiska preferenser är exempel på sådant som representerar olika grupper av människor inom olika miljöer. Bordieu anser att individen inte bara definieras av social klass, utan av alla de olika formerna av kapital han eller hon kan artikulera i sina sociala relationer. Kapital kategoriseras som socialt, ekonomiskt, kulturellt och symboliskt kapital. Kapitalet inkluderar värdet av sociala nätverk, som utnyttjas i produktionen eller reproduktionen av ojämlikhet. Sociala kontakter och förbindelser inverkar väsentligt på ens möjligheter i livet. Speciellt i arbetslivet spelar de sociala nätverken en stor roll. Med ekonomiskt kapital avser Bordieu (1990) innehav och kontroll över ekonomiska tillgångar. Kulturellt kapital omfattar förmågan att tillägna sig, uppskatta och förstå konst och kultur. Kulturellt kapital omfattar även tillgången till den legitima kulturen, skolsystemet och den högre utbildningen. Att behärska språket på ett sätt som gör att man har goda förutsättningar att klara sig i skolan är en dimension av det kulturella kapitalet. Ju mera tillgång individen har till det sociala, kulturella och ekonomiska kapitalet, desto bättre möjligheter har individen att utvecklas och integreras i samhället. Bordieu (1997) anser att det ekonomiska kapitalet är roten till de andra kapitalen. Som exempel nämner han att tiden, som man använder för att införskaffa kulturellt kapital åt sig själv eller åt sina barn, är ofta beroende av ekonomiska faktorer.

Det symboliska kapitalet, som kan utgöras av sådant kapital (som prestige och ära) man kan varsebli i den sociala interaktionen, är betydande källa till makt. Om en innehavare av symboliskt kapital utövar sin makt i en handling som riktar sig mot en aktör med mindre makt, med avsikt att inverka på den svagares beteende, utövar den starkare symboliskt våld. Detta händer t.ex. i skolan mellan lärare och elever och tar sig uttryck som ett "milt, omärkligt våld som huvudsakligen utövas på rent symbolisk väg, via kommunikation och kunskap (Bordieu, 1990). Arbetarbarn kan komma att uppfatta sina medelklasskamraters skolframgång som självklart legitim, baserad på uppfattningen att framgång beror helt på "hårt arbete" eller "naturlig begåvning" och inte har något att göra med själva utbildningssystemet (Bordieu, 1990; Broady, 1987). Utövandet av symboliskt

våld upprätthåller de privilegierades makt och berättigar legitimiteten i de existerande sociala strukturerna. Willis (1978/1983) klassiska studie visar en annan typ av reaktion mot den socialklassreproduktion som sker i skolan. Den yttrade sig som aktivt motstånd mot skolan och all typ av högre utbildning. Att sätta sig upp mot skolans auktoriteter, och vägra ta åt sig möjligheten till akademisk kunskap visade sig vara arbetarklasspojknas sätt att hävda sin maskulinitet, som i deras egen kultur var starkt associerad med kroppsligt arbete. Trots att arbetarklasspojknas protest mot "systemet" kan anses helt förståeligt, var det också ett hinder för dem själva att få utbildning som kunde ge dem möjligheten till social rörlighet och medelklassarbeten.

Ball (2003) som forskat i vilka faktorer som är avgörande för brittiska medelklassfamiljers val av skolor för sina barn (statliga eller privata), anser att det inte direkt är familjernas individuella val som upprätthåller den sociala klassdelningen, utan det är själva utbudet, brickan med valmöjligheter, det dolda klasstänkandet med tillhörande värderingar och perspektiv, det som Bordieu kallar för dispositioner för en viss praxis, som väger tyngst. Medelklassens värdegrund antas i val av utbildning utgöras av borgerlig individualism, som tar sig uttryck i att det allmänna bästa (här social jämlikhet) oftast får ge vika för det som ger mest fördelar, d.v.s. mest konkurrenskraft, åt de egna barnen.

Hur man ser på världen och sin egen potential är relaterat till de olika kapitalen. Habitus är ett begrepp Bordieu (1990) relaterar till särskilt det kulturella kapitalet för att beskriva det på klasspositionen baserade beteendet och synsättet. Habitus definieras som ett system av dispositioner som utmärker individens handlingar, tänkesätt och orientering på det sociala planet. Dessa dispositioner införskaffas och formas i vardagens aktiviteter och erfarenheter.. En central aspekt av habitus är att den inte fungerar på en nivå av explicit, diskursivt medvetande, utan de interna strukturerna förkroppsligas och verkar på ett djupare, ofta pre-reflexivt sätt. Förenklat kan man säga att habitus är förknippat med hur man ser på världen, sin plats i samhället och sin potential att förverkliga sig själv. På individnivå lär man sig det som omständigheterna ger en möjlighet att lära sig. Man strävar vanligen inte efter sådant som inte finns tillgängligt. Som exempel kan nämnas hur ambitiöst man satsar på att uppnå goda resultat i skolan (Holm, 2007). Kommer man från en lägre socialklass blir man senast i skolan medveten om hurdant kulturellt kapital andra inom samma socialklass besitter. Eftersom det är svårt att med endast litet kulturellt kapital nå samma framgång i skolan som välutbildade föräldrars barn väljer man därpå en från deras synvinkel realistisk väg i skolan som inte kräver mycket kulturellt kapital, men som

inte heller leder till universitet (Bordieu & Wacquant, 1992). Det är en av orsakerna till att Bordieu anser att formell utbildning representerar ett nyckel exempel på social och kulturell reproduktion. Habitus är en viktig faktor som bidrar till den sociala reproduktionen på grund av dess centrala betydelse i återskapandet och regleringen av den praxis som finns inrotat i det sociala livet. Här bör dock nämnas att det naturligtvis alltid finns elever från lägre socialklasser som samlar på sig så mycket kulturellt kapital att de övervinner eventuella hinder och därmed klarar av att klättra uppåt på den sociala klasskalan (Holm, 2007).

Det finns också annat som skiljer medel- och arbetarklassbarnens sociala och kulturella kapital. Resor, kulturupplevelser som teater, musik, museibesök, litteratur och konst är sådana berikande stimuli som medelklassbarnen får uppleva i större grad än barn från de lägre sociala klasserna. Det utvecklar självförtroendet, förståelsen för världen och samhället samt stimulerar kreativiteten (Holm, 2007). Familjer med små inkomster stöter ofta på ekonomiska hinder beträffande barnens deltagande i regelbundna hobbyer (THL, n.d.) Därför kan man enligt Holm (2007) anse det som en positiv sak att det ordnas kulturella aktiviteter både inom dagvården och inom skolorna. Intellectuellt stimulerande dagvård kan också minska skillnaderna mellan olika socialklasser (Rothstein, 2004). Holm (2007) poängterar att man inte kan påstå att medelklassuppfostran skulle vara bättre än arbetarklassuppfostran men det är ändå ett faktum, att medelklassens barn blir bättre förberedda för skolan. Trots att skillnaderna mellan de högre och de lägre socialklasserna i Finland är mindre än i många andra länder finns det skillnader i föräldrarnas sätt att uppfostra och disciplinera sina barn, och i deras sätt att förmedla sina förväntningar på barnen. Medelklassföräldrar som är högt utbildade har vanligen arbeten som kräver att de samarbetar med kolleger och idkar problemlösning. Detta i sin tur förutsätter enligt Rothstein (2004) en nyfiken och vetgirig attityd, vilket är ett mera kreativt beteende jämfört med de föräldrar som utför arbeten där de endast måste följa instruktioner utan att ifrågasätta dem.

Enligt Nieto (1999) har preferenserna, värderingarna, språket, eller dialekterna som associeras till den dominerande samhällsklassen inte hög status på grund av att de skulle vara bättre i sig, utan den sociala prestige är fastslagen av den samhällsgruppen som har mest makt. Av denna orsak är kultur djupt inflett med ekonomiska och politiska privilegier. Eftersom kultur är ett så komplext fenomen och ”inläringen” av den egna kulturen är något som sker omedvetet, är det enligt Nieto (1999)

extremt svårt att ”lära sig” en kultur som avviker från den egna, infödda kulturen, vilket är vad barn från olika minoritetsgrupper eller från lägre samhällsklasser ställs inför, då de börjar skolan. Om man som lärare inte varit med om en dylik process kan det vara svårt att sätta sig in i hur genomgående svårt det kan vara ur elevens synvinkel.

I samband med PISA-undersökningarna och andra nationella mätningar av grundskoleelevernas prestationsnivå har det konstaterats att det finns märkbara regionala skillnader. Elever från Österbotten, som är en jordbruksbygd, presterade klart sämre i PISA-undersökningarna, jämfört med övriga Svenskfinland (Harju-Luukkainen & Nissinen, 2011). Detta har förklarats med skillnader i sociokulturell bakgrund och föräldrarnas utbildning. Enligt Holm (2007) legitimeras inte i dagens skola mycket av den kunskap som jordbrukarbarn har med sig till skolan om sådant som är viktigt i deras föräldrars arbete (t.ex. hur man sår, skördar eller slaktar ett djur) medan ett stort ordförråd anses viktigt och därför omvandlas till symboliskt kapital i skolan.

Vad kunde då skolan göra för att minska på skillnaderna i prestationerna mellan barn av olika socialklasser? Lärarna behöver för det första känna till sina elevers bakgrunder för att förstå deras behov. Undervisningen bör planeras och genomföras på ett sätt som inte lämnar de svagare eleverna i ett ofördelaktigt läge jämfört med de starkare eleverna. Detta är ofta lättare sagt än gjort i stora undervisningsgrupper och idealet vore ju tillräckligt små grupper som möjliggjorde tillgodoseendet av individuella behov. Att lära sig kreativ problemlösning tillsammans med kritiskt tänkande är en viktig målsättning i dagens skola. Kooperativa inlärningsgrupper där alla är beroende av varandras insats är en metod som främjar de svagare eleverna (Holm, 2007) utan försämra de starkare elevernas inläring. De starkare eleverna förstärker också sin kunskap genom att de är tvungna att tänka mera klarsynt för att förklara sina idéer för de svagare gruppmedlemmarna. Av ovan nämnda skäl är det viktigt att barn med olika bakgrunder och från olika socialklasser arbetar tillsammans i skolan och därför är det bättre att eleverna arbetar i grupper som valts av läraren och inte enbart individuellt eller i självvalda grupper (Holm, 2007).

Att språket och ordförrådet är viktigt för hur väl man klarar sig i skolan gör att föräldrarnas utbildning spelar en stor roll beträffande barnets chanser. I familjer med högskoleutbildade föräldrar hade barnen i 4-årsåldern ett nästan 50 % större ordförråd än barn med arbetarklassföräldrar, och ett dubbelt så stort ordförråd som barn, vars föräldrar levde på socialbidrag (Rothstein, 2004). I hem där man talar standardversionen av ett språk

har barnen det lättare att uttrycka sig både muntligt och skriftligt i skolan, eftersom skolans språk är det samma som det egna. I tidigare forskning (Orr, 1987) har det påvisats att barn som talar kraftig dialekt och tvingas byta språk mellan hemmet och skolan kan ha svårigheter i t.ex. matematik, för att de ibland missförstår uppgifterna.

Barn från medelklassen är omgivna av böcker i betydligt större grad jämfört med arbetarklassbarnen. Typiskt för medelklassens föräldrar är att de stimulerar barnen att läsa mera och diskutera mycket mera nyanserat än arbetarklassens föräldrar. Barnen lär sig tilltala vuxna som jämlikar medan föräldrar från en lägre socialklass ofta pratar med andra vuxna som om barnen inte var närvarande. Det leder i sin tur till att deras barn förstår s.k. traditionell katederundervisning i skolan men då de ställs inför frågor som kräver öppna svar blir det svårare, medan medelklassbarn klarar sig bra eftersom de är vana att diskutera och idka problemlösning hemma. Medelklassföräldrar tenderar att hjälpa sina barn med hemarbete genom att ställa frågor som hjälper barnen att själva lösa problemet. Arbetarklassföräldrar hjälper däremot genom direkta instruktioner. Medelklassbarnen har därför bättre förutsättningar för kreativt och analytiskt tänkande. Ungdomar från lägre socialklasser kanske har tankar om fortsatta studier men kanske inte tror på sina möjligheter i samma mån som medelklassens ungdomar, som har ett tryck på sig av vänner och föräldrar att studera aktivt. Medelklassföräldrars förväntningar på barnen överensstämmer med skolans egna förväntningar på eleverna. Så är ofta inte fallet med elever från en lägre klassbakgrund, som kan ha svårt att känna sig hemma i skolmiljön. Medelklassföräldrar tenderar också att vara mera involverade i skolan än föräldrarna från de lägre sociala klasserna. (Rothstein, 2004.) Här bör man enligt Holm (2007) dock komma ihåg att skillnaderna i uppfostran mellan olika sociala klasser handlar endast om tendenser.

Vad gäller mångkultur, kulturellt och socialt kapital, görs det enligt Roth (2001) ofta alltför ytliga generaliseringar vad beträffar invandrades förutsättningar att integreras i det nya samhället. Invandrare betraktas ofta som en socialt homogen grupp, trots att det bland dem förekommer olika socioekonomiska skikt precis som bland majoritetsbefolkningen. De invandrarelever som har arbetarklassbakgrund har det betydligt svårare att klara sig i de finska skolorna än invandrare med medelklassbakgrund. De har det enligt Roth svårare därför att både klasstillhörighet, svårigheter med språket och bostadsort försvårar integrationsprocessen. Invandrare som är arbetslösa eller låginkomsttagare bor ofta inom segregerade områden, där det t.ex. kan vara svårt för barnen att få kamrater och lära sig språket den vägen (Roth, 2001) Ur en mångkulturell synpunkt bör man som pedagog alltså ha ett individuellt sociokulturellt perspektiv på alla elevers, även på

invandrarelevernas, lärande.

2.4. Genus som tudelande kategori

Det finländska utbildningssystemet bygger på principen om jämlikhet. Målet är att trygga en högklassig utbildning för alla barn och ungdomar oavsett var de bor och vilken social bakgrund de har. Man har sedan länge uppmärksammat att det bland eleverna finns grupper som av olika anledningar löper en genomsnittligt större risk att bli utslagna. Till dessa grupper hör t.ex. elever som lider av olika inlärningssvårigheter. Även elever med invandrarbakgrund och elever som tillhör små språkliga minoriteter hör till riskgrupperna (Utbildningsstyrelsen [UBS], 2004.). Under de senaste åren har det också framkommit att det finns tämligen stora skillnader i de genomsnittliga inlärningsresultaten för pojkar och flickor. Skillnaden i läskunnighet mellan pojkar och flickor är i Finland den största av alla OECD-länder (Sulkunen & Välijärvi, 2012). De finländska pojkarnas läskunnighet kan ändå anses vara på toppnivå jämfört med övriga OECD-länder

Pojkar och flickor behandlas på olika sätt i skolan och deras prestationer bedöms på olika grunder (Gordon & Lähelmä, 2004; Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo, 2009; Scheinin, 2004). Det finns alltså skäl att misstänka att det finländska utbildningssystemet inte behandlar flickor och pojkar respektive kvinnor och män jämlikt (a.a.) Det finns också genusbaserade skillnader i självförtroende och attityder till lärande.

När eleverna går ut den grundläggande utbildningen finns det enligt Scheinin (2004) ingen statistiskt signifikant skillnad mellan könen i kognitiv utvecklingsnivå, vilket innebär att båda könen borde ha samma beredskap för studier på andra stadiet. Ändå är det proportionellt fler flickor än pojkar som antas till gymnasiet (knappa 60% flickor) och till vissa krävande linjer inom yrkesutbildningen (a.a.). Scheinin (2004) konstaterar att pojkar löper en dubbelt så stor risk att stanna under den gräns för medeltalet som gymnasiet förutsätter.

Könsrelaterade skillnader har kunnat observeras när det gäller kunskapsnivån i ett flertal läroämnen. Flickor har rent generellt behärskat framför allt modersmålet och främmande språk bättre än pojkarna, medan matematik och fysik, visat sig höra till pojkarnas starkaste områden (Lavonen, 2006, Yrjölä, 2004). I utvärderingarna har det framkommit att kunskapsskillnaderna inverkar på bedömningen av eleverna på så vis, att vitsordsskalan blir lindrigare för flickorna i bedömningen av matematikkunskaper (Mattila, 2005) och för pojkarna i bedömningen av kunskaper i modersmålet. (Silverström. 2008;

Lappalainen, 2008). I flera språkämnen kommer könsskillnaderna fram på så sätt att pojkarnas sämre kunskaper kompenseras genom att pojkarnas prestationer betygsätts enligt en mildare skala. I gymnasiet läser flickorna i större grad språk och pojkarna i större grad matematik och naturvetenskaper (Kuusi, Jakku-Sihvonen ja Koramo, 2009).

Den allmänna uppfattningen är att flickor är sämre än pojkar i matematik, kemi och fysik. Ändå är flickorna bättre än pojkarna på dessa ämnen vid utgången från den grundläggande utbildningen om man ser på medeltalet av vitsorden. Vid inledandet av andra stadiets utbildning finns det enligt Scheinin (2004) alltså ingen rationell orsak för uppfattningen att flickorna är svagare i matematik och naturvetenskaper, utan flickornas självuppfattning baserar sig tydligen på att vitsorden i matematik, kemi och fysik i allmänhet är svagare än vitsorden i språk och läsåmnen. För flickornas del lever de gamla uppfattningarna om sämre matematisk begåvning och lämpliga kvinnoyrken fortfarande kvar. Med tanke på samhället innebär detta enligt Scheinin att en betydande kunskapspotential söker sig till andra områden än tekniska och matematisk-vetenskapliga branscher. De föreställningar som styr avgöranden angående fortsatta studier baserar sig allt för ofta på annat än fakta. Vid utgången av den grundläggande utbildningen är flickor inte sämre i matematik än pojkar, utan i olika test och också med stöd av vitsorden presterar de numera bättre än pojkarna. När en stor del av flickorna, med uppbackning från samhälle, hem och skola väljer minimiantalet kurser i matematik och när många inte ens avlägger provet i kort matematik har man enligt Scheinin i stället för en allmänbildande utbildning åstadkommit en tvångströja som begränsar möjligheterna till fortsatta studier på ett orimligt sätt. Under de senaste åren har dock flickornas andel av de studerandena som läser lång matematik i gymnasiet ökat. Effekten av olika utvecklingsprojekt som strävat till att öka intresset för olika ämnen har visat sig ha positiv effekt (Kuusi, Jakku-Sihvonen ja Koramo, 2009).

Flickorna och pojkarna upplever utbildningen på olika sätt. Flickorna ser sig själv oftare än pojkarna som goda elever, medan pojkarna oftare ser sig som likgiltiga till skolgången. Dessa skillnader ser enligt Hautamäki och Hautamäki (2000) ut att bestå genom hela grundutbildningen. Vidare tolkas flickors och pojkars skolframgång på olika sätt (Gordon & Lähelma, 2004). Där man tror att misslyckanden bland pojkar beror på bristande intresse och att skolan inte lämpar sig för pojkarnas särart anser man att bristande framgång bland flickor är ett tecken på oförmåga (a.a.). Framgång bland flickor tolkas enligt Kuusi, Jakku-Sihvonen och Koramo (2009) som ett tecken på flit eller vilja att behaga läraren, medan framgång bland pojkar förklaras med begåvning. I den allmänna

debatten om jämlikhet i utbildningen fästs ofta den största uppmärksamheten vid pojkarnas prestationer och kvinnornas dominans i gymnasier och högskolorna (Gordon & Lähelmä, 2004). Flickornas utomordentliga framgång speciellt i läskunnighet i Pisaundersökningarna skuggas av oron över pojkarnas sämre resultat. Man förklarar ofta pojkarnas sämre skolprestationer med att deras intressen är fokuserade på annat än skolgången eller att skolan inte lämpar sig för livliga pojkar (Epstein, 1998). Andra förklaringar som förekommer är t.ex. att det sätt på vilket utvärderingarna utförs inte gör pojkarna rättvisa, eller att pojkar faktiskt inte är intresserade av studera till exempel modersmål, eller att pojkar och deras intressen inte har beaktats i tillräcklig utsträckning i modersmålsundervisningen och läromedlen (Yrjölä, 2004). Enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) kan pojkarnas sämre läskunnighet ha ett samband med deras ointresse för att läsa på fritiden.

Frågan om jämlikhet och dess betydelse i skolan är i allmänhet svår att gestalta för lärarna. Ofta anser lärarna att genus saknar märkbar betydelse i skolan men ändå kan man ofta skönja tydliga skillnader i deras förhållningssätt gentemot flickor och pojkar både i deras åsikter och i själva undervisningssituationen. Enligt Gordon & Lähelmä (2004) får pojkarna mera stöd och uppmärksamhet i skolan än flickorna. Flickorna gestaltas mera allmänt som grupper och pojkarna betraktas lättare som individer (a.a.). Flickornas i genomsnitt bättre skolframgång är också en allmänt vedertagen självklarhet bland ungdomarna i skolan, vilket enligt Gordon & Lähelmäs iakttagelser gör att flickorna hjälper varandra medan lärarens tid går åt att hjälpa pojkarna. Intressant nog så tycks flickorna bli socialiserade till tystnad, medan pojkarnas livlighet och högljuddhet är mera allmänt accepterat. Denna typ av inställning till genusbaserade normer för beteende är omedvetet och kommer till uttryck på ett obemärkt sätt, i situationer där läraren kanske känner sig tvungen att koncentrera sina resurser på pojkarna (Gordon & Lähelmä, 2004). Även pojkarna själva brukar sträva efter att tysta ner högljudda flickor. Uppfattningen om flickorna som flitiga, anpassningsbara och osjälvständiga finns enligt Gordon och Lähelmä ofta som en outtalad baktanke då man diskuterar skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas skolprestationer. I allmänhet är lärarna inte medvetna om skillnaderna i sina attityder gentemot flickor och pojkar. Niemivirta (2004) anser att utmaningarna i utvecklandet av undervisningen och skolarbetet ligger i att öka pojkarnas inriktning på att lära och höja deras skolmotivation samt att stärka flickornas svaga självförtroende och minska deras rädsla för att misslyckas.

Flickor och pojkar gör sina val på olika grunder under den grundläggande

utbildningen och i synnerhet när de övergår till utbildning på andra stadiet. Segregationen mellan kvinnor och män är starkast inom yrkesutbildningen på andra stadiet (Kuusi, Jakku-Sihvonen ja Koramo, 2009). Typiska kvinnodominerade branscher är social- och hälsovårdsbranschen, rengöringsbranschen och textil och beklädnadsbranschen. Männerna dominerar inom utbildningslinjerna för skogsindustri och inom många tekniklinjer, samt el- och automationsteknik. Segregationen är som starkast och mest inbundet inom yrkesutbildningen, medan den har lättat inom universitetsutbildningen. Genom elev- och studiehandledning kan man uppmuntra pojkar och flickor att välja utbildning från ett så brett register av olika alternativ som möjligt, oavsett genusbundna, stereotypiska uppfattningar.

I Finland avlägger kvinnorna efter grundskolan flitigare examina än männen och kvinnornas studieframgång är utomordentlig. Kvinnornas höga utbildningsnivå och förträffliga studieprestationer speglas ändå inte i deras karriärutveckling eller lönenivå på arbetsmarknaden (Gordon & Läholm, 2004; Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo, 2009). Utbildningssystemet inom andra och tredje stadiet är fortfarande starkt indelade i kvinnliga och manliga branscher. Att den seglivade genusbaserade segregationen inom utbildningen och på arbetsmarknaden fortfarande består, gör att män får bättre fortbildnings- och karriärmöjligheter i proportion till skolframgången, jämfört med kvinnor (Gordon & Läholm, 2004). Utbildning som resurs har således inte samma värde för framgång i arbetslivet för kvinnor och män. Det behövs därför större insatser för jämlikhet inom utbildningssystemet, som beaktar genusfrågan. (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo, 2009). Utgår man från det faktum att lärarna inte är medvetna om att de har attityder som inverkar på hur de behandlar flickor och pojkar (Gordon & Läholm, 2004) kunde man redan under lärarutbildningen betona en mera genussensitiv pedagogik. Även elev- och studiehandledarna drar nytta av teoretisk kunskap om den genusbaserade socialiseringen och av en utbildning som inbegriper reflektion kring de biologiska, psykologiska och sociala frågor som påverkar kvinnors och mäns position i samhället (Juutilainen, 2007). Ofta är jämlikhetstänkandet något ”inlärt” hos studiehandledarna, vilket innebär att de inte alltid är medvetna om sina egna genuskonstruktioner i handledningen. De egna stereotypiska uppfattningarna och tankekonstruktionerna fungerar då som ett filter, eller som ett hinder i handledningen. I lärarutbildningen kan därför enbart teoretisk kunskap utan reflektion och självkännedom inte anses som tillräckligt.

Som ett fenomen kan genussensitiviteten gestaltas som en övergående fas, som ett steg mot en sociokulturell verklighet som baserar sig på mångfald, där genus inte ger upphov till en tudelande kategori, varken i den dolda eller synliga världen. Målet för det genussensitiva tänkesättet och handlandet är därmed, paradoxalt nog, att göra sig självt onödigt. (Juutilainen, 2007) (fritt översatt)

Det kritiska mångkulturella synsättet inkluderar genusfrågan som ett av flera viktiga områden inom pedagogiken för jämlika möjligheter och demokrati.

3. Mångkulturell undervisning och relaterade begrepp

Terminologin som betecknar kulturell och etnisk mångfald är brokig och de relaterade begreppen är definierade på en mängd olika sätt och anknutna till ett varierande antal olika värderingar, vilket gör det svårt att hitta entydiga och problemfria begrepp. Förutom begreppen mångkulturell och interkulturell förekommer det inom det mångkulturella kunskapsfältet begrepp som tvärkulturell, flerkulturell, antirasistisk, multietnisk, tvåspråkig, mänskliga relationer, sexuell jämlikhet, internationalisering och globalisering (Holm & Zilliacus, 2009; Lahdenperä, 2004; Sleeter & Grant, 2007; Virta, 2008). Dessa begrepp används ofta som synonymer utan att de definierats. Det gemensamma för dessa termer enligt Lahdenperä (2004) är att de relaterar till kvalitativa aspekter i ett samhälle som präglas av etnisk och kulturell mångfald. Mångkultur har ansetts hänvisa till kulturellt annorlunda grupper närvaro i samma samhälle eller gemenskap, som t.ex. i skolklassen. Då har begreppets betydelse fungerat deskriptivt, för att ange olika förhållanden mellan olika kulturella grupper. Begreppet mångkultur har använts även i normativ betydelse då man relaterat det till mål, strategier och politik som strävar till etnisk mångfald och jämlikhet (Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006). Termen mångkulturell definieras av UNESCO (2006) som ett begrepp som beskriver det mänskliga samhällets mångfald, inkluderande aspekter som språk, religion och socioekonomisk diversitet. UNESCO har alltså inte inkluderat aspekter som kön och ras och enligt Holm och Zilliacus (2009) diskuteras det inte heller mycket om social klass relaterat till mångkulturell undervisning i Europa.

I USA, Canada, Australien och Asien används benämningen mångkulturell och i Europa, med undantag för Storbritannien, Nederländerna och Finland, benämningen

interkulturell undervisning (Holm & Zilliacus, 2009). Unesco och Europarådet använder också benämningen interkulturell undervisning. I Storbritannien talar man inte enbart om mångkulturell utan också om antirasistisk undervisning, som i vissa sammanhang uppfattas som en separat inriktning (Leeman & Reid, 2006) för att i andra sammanhang anses vara en del av den samhällskritiska mångkulturella inriktningen som fokuserar på social rättvisa, rasism, demokrati och mänskliga rättigheter (Figueroa, 2004).

Mångkulturell undervisning kan definieras som pedagogik inriktad på kulturell mångfald i form av ras, etnicitet, språk, kultur, social klass, genus, sexuell läggning och funktionshinder (Banks, 2006; Nieto, 2000b; Sleeter & Grant, 2007). Trots att ras och etnicitet ofta är de aspekter som särskilt i Europa fått mest uppmärksamhet inom den mångkulturella pedagogiken, är de andra aspekterna enligt den kritiska mångkulturella inriktningen minst lika viktiga. Etniska grupper, invandrargrupper och minoriteter är nämligen inte socialt och kulturellt homogena, utan består av individer med olika sociala bakgrunder, tillhörande olika kulturella subgrupper (Liebkind, 2000).

I Europa uppfattas allmänt interkulturell som en mera dynamisk term än mångkulturell, främst på grund av att interkulturell undervisning har ansetts betona interaktionen och relationerna mellan olika kulturella grupper i en mångkulturell miljö medan termen mångkulturell i europeiska sammanhang betraktats som ett mindre dynamiskt begrepp (Holm & Zilliacus, 2009). Enligt Holm och Zilliacus ger emellertid inte uppfattningen om mångkulturell undervisning som mindre dynamisk en fullständig bild av de många dimensioner som begreppet omfattar. Det finns ett flertal olika inriktningar av både mångkulturell och interkulturell utbildning. Vissa traditionella, konservativa inriktningar fokuserar på främjandet av tolerans av främmande kulturer och de mera kritiska inriktningarna har social jämlikhet som ideal och strävar till att utrota fördomar, rasism och diskriminering.. Holm och Zilliacus poängterar att den allmänna europeiska uppfattningen av mångkultur skiljer sig från den som råder i U.S.A., där man diskuterar de multipla aspekterna av elevernas identiteter i stället för att fokusera på enbart etnicitet. I U.S.A. fäster man inte heller stor uppmärksamhet vid religion som en av kärnfrågorna i mångkultur, mycket på grund av att de allmänna skolorna är sekulariserade. I Europa har däremot den religiösa tillhörigheten fått en betydande uppmärksamhet inom frågor som berör den mångkulturell undervisning.

Eftersom de olika europeiska länderna har en varierande historia med syfte på migration, minoriteter och invandring, skiljer sig också tillämpningen och tolkningen av den mångkulturella pedagogiken länderna emellan. De skandinaviska länderna har

traditionellt sett varit mera kulturellt homogena än de flesta mellan- och sydeuropeiska länderna, av vilka några länder som t.ex. Belgien, Storbritannien och Nederländerna har en historia som forna kolonialmakter och andra, som Tyskland, Österrike och Schweiz har lång erfarenhet av gästarbetare (Holm & Zilliacus, 2009). Både i Sverige och Finland förekom begreppet internationalism inom pedagogiken på 1970-1980-talet som ett ”förstadium” till den interkulturella (Sverige) och mångkulturella (Finland) pedagogiken. Genom att införa internationalism i läroplanen tog man upp centrala globala tema som den s.k. utvecklingslandsproblematiken, mänskliga rättigheter och den ojämlika distributionen av de globala resurserna. Denna inriktning finns ännu idag i en modifierad version i de finska läroplanerna (UBS, 2004). På 1990-talet började man inom läroplanerna betona humana relationer i klassrummen och kunskap om olika etniska grupper, samt kunskap om kulturer i andra länder. Det som fortfarande saknades ur ett kritiskt mångkulturellt perspektiv var en medvetenhet om komplexiteten och de multidimensionella aspekterna av begreppet kulturidentitet. Man fäste nämligen ingen uppmärksamhet vid sådant som religion, social klass eller genus.

Det har visat sig att lärarna ofta inte känner till att det finns skillnader mellan global fostran och mångkulturell undervisning (Ukpokodu, 1999). Inom global fostran ligger enligt Ukpokodu (1999) tyngdpunkten på kunskap om kulturer och folk i andra länder medan mångkulturell undervisning fokuserar på den kulturella mångfalden inom en nation samt transformation av skolsystemet för att möjliggöra lika möjligheter till framgångsrika studieprestationer för alla elever och studeranden.

Enligt Jääskeläinen (2011) förverkligas undervisningen om mångkulturella frågor inom ämnet global fostran på varierande sätt och ofta blir det fragmentariskt. Även inom läroplanerna saknas en mera djupgående, helhetssyn på global fostran och mångkultur. I läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen ses människans relation till kulturen och den egna identiteten som ganska oföränderlig (Hartikainen & Mattila, 2011) och man utgår från en specifikt finskt, nordiskt och europeiskt perspektiv. I läroplanen för gymnasiet betonas inom det globala temaområdet dessutom ett allmänmänskligt perspektiv (a.a.). Internationalismen och global kunskap i skolorna var, och är enligt Holm och Zilliacus (2009) ändå i stor grad baserade på ett monokulturellt synsätt med fokus på ”den andre”, som något utanför egna kulturen. Under de senaste åren har ändå intresset för mångkulturella frågor i skolorna och utbildningsväsendet överlag ökat märkbart i Finland och även den kritiska inriktningen har fått ett stadigt fotfäste inom den finländska pedagogiska forskningen.

3.1. De fem dimensionerna

Mångkulturell undervisning är ett koncept som inbegriper både undervisning, jämlikhet och förhållandet till kunskap och kan ses som en helhet bestående av fem dimensioner . Dimensionerna har sammanställts av Banks (2006) enligt följande:

Integration av innehåll. Historiskt sett har läroplanerna alltid huvudsakligen fokuserat på och utgjort en förlängning av den vita majoritetens kultur och historia, skolorna har sällan presenterat kulturella och etniska alternativ. Integration av innehåll innebär att läraren använder exempel och innehåll från olika kulturer och grupper i undervisningen för att illustrera nyckelkoncept, principer, generaliseringar och teorier inom ett visst ämne eller vetenskapsgren. Ofta begränsas mångkulturell undervisning i skolorna till att omfatta huvudsakligen eller endast denna dimension. Många lärare i t.ex. biologi, fysik och matematik anser mångkulturell utbildning vara irrelevant med motiveringen att det de lär ut är ”universellt”, och inte påverkas av kulturella aspekter. Banks är av åsikten att det inte är helt lätt att identifiera möjligheterna till mångkulturell undervisning inom matematik och naturvetenskaper jämfört med sociala vetenskaper, språkvetenskaper och realämnen och rekommenderar därför att lärarna i matematik och naturvetenskaper prioriterar de övriga dimensionerna i större grad. Stemn (2010) är av annan åsikt och anser att till och med matematiken är en dynamisk, levande, kulturellt bunden produkt som undervisningen borde kunna spegla. Han använder sig av en transformerande undervisningsmetod, som kombinerar matematik och mångkulturell pedagogik. Stemns metod grundar sig på Banks, Freires och Deweys pedagogik (t.ex. Banks, 2006; Dewey, 1997; Freire, 1979). Hans syn på matematiken kännetecknas av utvecklandet av självmedvetenhet och historiska och kulturella perspektiv inom undervisningen samt vidare av att uppgifter och problemlösning kopplas till vardagliga aktiviteter . Att inse nyttan av matematiken i vardagliga situationer ökar enligt Stemn elevernas motivation och hans syn på betydelsen av att göra undervisningen mångsidig, utmanande och intressant genom att undersöka olika strategier för problemlösning av samma problem överensstämmer med Banks (2006) uppfattning av hur kritisk mångkulturell undervisning ska ta sig uttryck.

Kunskapens konstruktionsprocess. Vetenskaplig kunskap uppkommer aldrig i ett objektiva tomrum, utan de implicita kulturella antagandena, referensramarna, perspektiven, förutfattade meningarna och fördomarna inom en vetenskapsgren påverkar hur kunskap konstrueras. En central del av kritisk mångkulturell undervisning enligt Banks

(2006) är kunskapens konstruktionsprocess, som går ut på att lärarna hjälper eleverna att förstå, utforska och fastställa på vilka premisser kunskapen är konstruerad och hur den har påverkats av aspekter som har att göra med ras, etnicitet och social klass både på ett individuellt och kollektivt plan.

Minska förekomsten av fördomar. Denna dimension fokuserar på hurdana strategier man kan använda för att förändra deras attityder angående ras och etnicitet mot mera positiva inställningar (Banks, 2006). Eleverna kan stödas att utveckla positiva attityder med hjälp av undervisningsmaterial som inkluderar realistiska bilder och föreställningar av etniska grupper och olika raser, förutsatt att de framställs på ett konsekvent, integrerat och naturligt sätt. Genom att göra eleverna delaktiga i kooperativ verksamhet med elever av olik etnisk härkomst och ras kan de få hjälp att utveckla mera positiva attityder gentemot andra raser och andra, för dem obekanta typer av beteenden. Fördomar och stereotypiska uppfattningar står i vägen för utvecklandet av de färdigheter, attityder och den kunskap som behövs för att fungera både i de egna etniska kulturerna, i mainstream-kulturen samt kors och tvärs inom olika etniska kulturer. För att uppnå en s.k. interkulturell, eller mångkulturell kompetens, som anses nödvändig i dagens samhälle behövs det insikter och förståelse för att folk som lever på denna planet har gemensamma öden på ett eller annat sätt (Banks, 1999). Inriktningen humana relationer (se kapitel 3.2) fokuserar främst på denna aspekt av mångkulturell undervisning.

Jämlikhetspedagogik. Undervisning som bygger på principen om jämlikhetspedagogik innebär enligt Banks att lärarna modifierar sin undervisning på ett sätt som möjliggör en jämlik möjlighet till akademiska prestationer för studeranden från olika sociokulturella och etniska grupper. Helt konkret innebär det att man utnyttjar varierande undervisningsstilar som är förenliga med den stora omfattningen av varierande inlärningsstilar som förekommer bland barn och ungdomar med varierande bakgrunder. Kooperativa inläringstekniker (t.ex. samarbetsinläring) är ett exempel på en typ av undervisningsteknik lärare upplevt som effektivt att använda sig av bland mångkulturella elever. Bedömningen av elevernas prestationer anpassas enligt inlärningsstilar och undervisningsmetoder. Det finns många alternativ till de traditionella skriftliga, tävlingsinriktade skriftliga förhören som t.ex. gruppförhör och muntliga förhör.

En kraftgivande skolkultur och social kultur. För att uppfylla kriterierna för en mångkulturell skola så som Banks (2006) åskådliggör den, genomgår olika komponenter inom skolans kultur en noggrann granskning i skapandet av en skolkultur som är kraftgivande för alla studerande oberoende av ras, etnicitet eller annan sociokulturell

bakgrund. En skola kan betraktas som ett socialt system, där helheten är mera omfattande än de enskilda komponenterna, sådana som den formella och dolda läroplanen, undervisningsmaterialen, handledningen och undervisningsstrategierna. Om man ser på skolan som ett socialt system så kan man definiera skolan som en institution med en egen social struktur, bestående av interrelaterade statusar och roller som bildar mönster av akter och interaktioner, enligt vilka hela systemet fungerar. Särskild uppmärksamhet ges enligt Banks de subtila signaler skolans personal ger åt studerandena angående ras och mångfald beträffande etnicitet, kulturell bakgrund, socialklass, religion, kön, sexuell läggning och funktionshinder. För att skapa en kraftgivande kultur i skolan som främjar jämlikhet och gott självförtroende hos alla elever, finns det vissa områden man kan fästa särskild uppmärksamhet vid. Känsliga områden utgörs av hur man grupperar och kategoriserar elever, vilka kriterier som utgör grunden för deltagande i sportaktiviteter, eventuell disproportion mellan olika grupper i prestationerna och interaktionen mellan personal och studeranden i relation till bl.a. etnicitet och ras.

Granskar man Banks (2006) fem dimensioner kritiskt kan man konstatera att han överlag fokuserar väl mycket på ras och etnicitet medan aspekter som social klass, genus och sexuell läggning nämns mera sällan. Hans perspektiv är starkt förankrat i den amerikanska, urbana skolkulturen och hans synsätt lämpar sig inte som sådana för en direkt tillämpning inom det finska utbildningssystemet. Social klass, funktionshinder, religion och genus får en viktigare roll inom den finländska mångkulturella undervisningen som en naturlig följd av det finländska samhällets relativa homogenitet beträffande ras och etnicitet. Banks tonpunkt på ras och etnicitet ter sig även ur ett amerikanskt perspektiv aningen förenklat med tanke på att han förbiser betydelsen av social klass inom olika samhällsgrupper.

3.2. Olika inriktningar inom mångkulturell undervisning

Holm och Zilliacus (2009) lyfter på basen av litteratur relaterad till både interkulturell och mångkulturell pedagogik fram en viktig distinktion mellan begreppen mångkulturell klass, mångkulturell skola och mångkulturell undervisning. Om man vill använda ordet mångkultur i syftet att beskriva en skola eller en klass bestående av elever med olika kulturella bakgrunder är begreppet kulturell mångfald mera korrekt att använda. För att själva skolan och undervisningen ska kunna anses mångkulturell, borde också läroplanen för hela undervisningen vara konstruerad ur ett mångkulturellt perspektiv. Mångkulturell

och även interkulturell undervisning hänvisar alltid till läroplanen.

Läroplanen i de flesta skolor är oftast anglocentrisk eller eurocentrisk och den visar främst koncept, händelser och situationer ur majoritetskulturens perspektiv (Banks, 2006: Sleeter och Grant, 2007). Ett problem ur kritisk mångkulturell synvinkel är att traditionella läroplaner ofta marginaliserar färgade människors och kvinnors erfarenheter. Kritisk mångkulturell undervisning utgår från en reformerad läroplan som möjliggör att eleverna kan granska händelser, koncept, frågor och problem ur olika perspektiv som ras, etnicitet och social klass. Både kvinnors och mäns perspektiv är viktiga i den omstrukturerade mångkulturella läroplanen.

Hur mångkulturell undervisning uttrycks i läroplanen varierar. Banks (2006) skiljer på olika nivåer utgående från hur förståelsen för mångkulturell undervisning tar sig uttryck i läroplanen. Den första nivån, som är den ytligaste men ändå mest allmänt förekommande inriktningen kallar han för *bidragsinriktningen*. Den fokuserar på hjältar, helgdagar, och diskreta kulturella element. Den andra nivån, *det additiva synsättet*, innebär att innehåll, koncept, temata och perspektiv infogas i läroplanen utan att ändra dess struktur. Den tredje nivån påverkar läroplanen mera djupgående och kallas för *det transformerande synsättet*. På denna nivå går man in för att förändra läroplanens struktur. Detta görs för att möjliggöra att eleverna kan utforska koncept, frågor, händelser och tema ur olika etniska och kulturella grupper perspektiv. Den fjärde nivån kallar Banks för *social aktion – inriktningen*. Inom denna inriktning fattar eleverna beslut angående viktiga sociala frågor och arbetar aktivt för att hjälpa till att lösa dem.

Sleeter och Grant (2007) har kategoriserat de olika mångkulturella inriktningarna som förekommer i pedagogiken i U.S.A. idag till att omfatta femhuvudsakliga inriktningar. Den första inriktningen är undervisningen av *de exceptionella och kulturellt annorlunda* studerandena. Fokus ligger här på en relativt ytlig nivå, nämligen att effektivisera undervisningen så att de studenter som avviker från den kulturella majoriteten kan smälta in i det redan existerande utbildningssystemet och prestera bättre.

Den andra inriktningen har fått benämningen *humana relationer* och har uppstått ur rörelsen för interkulturell utbildning. Rötterna till denna rörelse kan härledas till de oroligheter och upplopp mellan vita och svarta som förekom i U.S.A. efter andra världskriget. Denna inriktning betonar en harmonisk interaktion och använder ett antal pedagogiska undervisningsstrategier för att främja kulturell medvetenhet och minska på fördomar och stereotypiska uppfattningar. Målet för undervisningen är respekt både för

andra och för sig själv och sitt eget ursprung, samt gemenskap, uppskattning och acceptans av olika grupper med varierande etniskt och kulturellt ursprung. Inom denna inriktning betonar man gärna likheter studenterna emellan men tar inte upp sådant som ojämlikheter i maktförhållandena mellan den vita medelklassen, de fattiga och minoritetsgrupperna i samhället. Humana relationer verkar vara den mest populära inriktningen bland lärarna, speciellt bland vita grundskolelärare (Sleeter & Grant, 2007). Ändå är denna inriktning inte tillfredsställande som teoretisk referensram för forskning om diskriminering, lika möjligheter och mångkulturell utbildning. Orsaken står att finna i att inriktningen humana relationer inte ifrågasätter den existerande sociala strukturen och inte heller tar upp frågor relaterade till strukturell ojämlikhet och makt (Holm & Zilliacus, 2009; Sleeter & Grant, 2007). Undervisningen enligt denna inriktning utgår från ett monokulturellt perspektiv och ger inte ungdomar tillräcklig kunskap och medvetenhet om hur man kan påverka politiska och samhällseliga processer för att råda bot på ojämlikhet och social orättvisa. För att kunna få till stånd förändring måste man först vara medveten om hur samhällets maktfördelning påverkar den egna gruppens levnadsförhållanden.

Den tredje inriktningen, *singelgruppstudier*, betecknar den typ av mångkulturell undervisning som fokuserar på en viss enskild grupp, t.ex. olika etniska minoriteter, ursprungsbefolkningar, kvinnor, homosexuella eller personer med funktionshinder. Ett exempel på singelgruppstudier är kvinnostudierna, där man bl.a. tar upp frågor om könsroller, biologiska aspekter på kön, kön som ett kulturellt konstruerat begrepp, våld riktat mot kvinnor, ojämlik inkomstfördelning mellan män och kvinnor och kvinnor som sociala aktivister. Denna inriktning ifrågasätter den existerande sociala strukturen och uppmuntrar studenterna till att arbeta för social förändring.

Den fjärde inriktningen har som mål att alla studenter ska omfattas av mångkulturell undervisning för att främja *strukturell jämlikhet och kulturell pluralism*. Kulturell pluralism inkluderar inom denna inriktning i USA ras, etnicitet, kön, social klass och funktionshinder. Undervisningen präglas av kritiskt tänkande, multipla perspektiv och en strävan till att utnyttja elevernas egna erfarenheter. Man använder sig av olika undervisningsmetoder och bedömningsmetoder för att alla ska ha en jämlik chans till framgång i studierna.

Den femte inriktningen bygger på den samhällskritiska, transformerande inriktningen inom pedagogiken och har som mål att lära studenterna att aktivt arbeta för social förändring. Denna inriktning har social jämlikhet i skolorna och samhället som mål och går ofta under benämningen *utbildning för demokrati och social rättvisa*. Banks (2006)

social aktion är i stora drag likadan som denna inriktning och kallas oftast för *kritisk mångkulturell* undervisning i litteraturen. Rötterna till kritisk mångkulturell undervisning finns i den reformrörelse som uppstod i U.S.A. i slutet på 1960-talet med den amerikanska medborgarrättsrörelsen som en av de bakomliggande krafterna. Den transformerande inriktningen skiljer sig från de tidigare nämnda inriktningarna genom att den alltid har haft en mera radikal, politisk prägel. All praxis inom utbildningen som ger fördelar åt vita, män, övre- eller medelklass, eller åt en viss grupp på bekostnad av andra grupper genomgår enligt Gorski (n.d.) transformation för att garantera rättvisa.

Social rättvisa har inom samhällsvetenskaperna traditionellt diskuterats med avseende på ekonomiska termer. Distributiv rättvisa, begreppet man ofta hänvisar till i detta sammanhang, förbiser de kulturella och relationella aspekterna av social rättvisa. Under 1970- och 1980-talet hade klassbaserade analyser en ledande position inom både pedagogiken och samhällsvetenskaperna. Strukturering av andra dimensioner av erfarenheter som är viktiga för identitetsskapande, som genus, etnicitet eller olika religiösa grupperingar fick mindre uppmärksamhet. Den för tillfället rådande trenden med fokus på kulturella skillnader och hur de hänger ihop med identitet och social rättvisa är enligt Vincent (2003) ett svar på det.

Som ett sammandrag av Sleeters och Grants (2007) fem kategorier kan man konstatera att de första två inriktningarna har ett perspektiv på undervisning som politiskt och samhälleligt neutral och skolan som rättvis och jämlik för alla. De tre sista inriktningarna tar upp strukturell ojämlikhet och maktfördelning i samhället. Alla utom den första inriktningen riktar sig mot alla elever och studeranden, även om singelgruppstudier också kan idkas bara inom en viss grupp. Vidare kan man konstatera att begreppet mångkulturell skola och mångkulturell undervisning utgår från en mångkulturell läroplan. Hur djupt den mångkulturella pedagogiken förverkligas i skolan, beror enligt det kritiska mångkulturella synsättet på nivån av förståelsen och tillämpningen av mångkulturell pedagogik som ett verktyg för transformation och social aktion.

3.3. Kritisk pedagogik och kritisk mångkulturell undervisning

Den kritiska mångkulturella undervisningen baserar sig på kritisk teori och kritisk pedagogik (se t.ex. Giroux, 2001; McLaren, 2007a). Kritisk teori förknippas vanligen med den grupp av filosofer och samhällsvetenskapsare inom den västeuropeiska marxistiska traditionen, känd som Frankfurtskolan. I en bredare bemärkelse kan en kritisk teori

definieras som vilken filosofisk inriktning som helst, som förklarar vad som är fel med den rådande sociala verkligheten, identifierar aktörerna som kan förändra dem och vidare erbjuder klart utformade normer för kritik och uppnåbara, praktiska mål för social transformation (Bohman, 2012). Freires dialogiska pedagogik (1979) är en klassiker och har inspirerat till flera olika inriktningar med samhällskritiska perspektiv på utbildning. Som exempel på andra varianter av kritisk teori kan nämnas feminism, kritisk rasteori (critical race theory), samt vissa former av postkolonial kritik. Kritiska teorier har i en mera omfattande bemärkelse utformats i samband med många sociala rörelser som identifierar olika dimensioner av människan i det moderna samhället (Bohman, 2012).

Kritisk pedagogik ser problematiserandet av både det öppna och det dolda utövandet av dominans och underkastelse inom sociala strukturer och processer som ett centralt behov. Den kritiska pedagogiken utmanar institutionell rasism samt argumenterar mot förtryck och för ett emanciperande perspektiv till utbildning (Nagda, Gurin & Lopez, 2003, Nieto, 2000b). Både kritisk mångkulturell undervisning och kritisk pedagogik har som fokus att analysera det sociala livet genom en lins av diversitet och social rättvisa. Målet för lärandet är att förbereda studerandena till att bli sociala aktörer med insikt och kunskap om hur de kan verka för pedagogisk och social transformation (Nagda, Gurin & Lopez, 2003; Nieto, 2000b). Inom den kritiska pedagogiken ifrågasätter man traditionella läroplaner, vilka anses upprätthålla reproduktionen av samhällsklasserna och ojämlika möjligheter. Problemet med förståelsen av kultur inom utbildning och undervisning är enligt Nieto (1999) att läroplanerna och de pedagogiska metoderna formges som om kultur vore ett statiskt fenomen, oberörd av förändring. Nieto poängterar att kulturen är mångfacetterad, kontextbaserad och dialektisk. Som exempel på hur felaktigt det är att likställa kultur med etnicitet, språk eller ras beskriver hon att man kan tillhöra en etnisk minoritet (mexikansk-amerikansk) men ändå se på sig själv som ytterligare tillhörig i grupper som arbetarklass, medelklass eller lesbisk. Inom specifika kulturella grupper finns det alltså många slag av kulturella identiteter, som ofta står i konflikt med varandra. Om man tänker sig kultur och social identitet som ett mera flytande koncept kan man som pedagogisk grund utgå från en transformerande undervisning, som en passande referensram för den kritiskt mångkulturella inriktningen, med mål som emancipation och social rättvisa.

Nyckelprinciperna inom kritisk mångkulturell undervisning är enligt Gorski (2006) att den är en politisk rörelse och en process, vars syfte är att säkerställa social rättvisa för elever och studeranden som "kommit i kläm" eller diskriminerats inom utbildningssystemet. Eftersom social rättvisa ur ett kritiskt sociologiskt perspektiv har en

institutionell anknytning kan jämlika möjligheter till utbildning endast säkerställas genom en omfattande skolreform. Gorski, som bygger sin sammanställning om de grundläggande nyckelprinciperna på auktoriteter inom kritisk mångkulturell teori (t.ex. Banks, Sleeter, Nieto) nämner ytterligare tre väsentliga principer som karaktäriserar mångkulturell undervisning: skolreformen kan uppnås bara genom kritisk analys av makt och privilegier. Kritikens mål är elimination av ojämlikhet inom utbildningssystemet och målgruppen för (kritisk) mångkulturell undervisning utgörs av alla elever och studerande.

Det största hotet mot den pedagogiska rörelsen som riktat in sig på jämlikhet och social rättvisa är enligt Gorski (2006) och McLaren (2007b) de konservativa vindarna inom den mångkulturella pedagogiken. Gorski påstår att trenden att minska den politiska prägeln och begränsa mångkulturell undervisning till en inriktning för humana relationer och relativistisk granskning av olika kulturella perspektiv har urvattnat hela rörelsen. Han argumenterar för en nypolitisering av mångkulturell undervisning, som ett sätt att klargöra det som han anser vara rörelsens främsta mål, att förändra de förhållanden som upprätthåller ojämlikhet.

Denna typ av kritik är typisk för forskare inom kritisk mångkulturell pedagogik och pedagogik för social rättvisa. Det finns en stor klyfta mellan det som majoriteten av lärarna anser vara mångkulturell undervisning och det som forskarna med förankring i pedagogisk sociologi håller som seriös mångkulturell pedagogik. Lärarutbildningarna har tills vidare i ringa grad inkluderat utbildning i mångkulturell undervisning, kan man då överhuvudtaget kräva att ämneslärare eller klasslärare ska vara införstådda i detta område? Trenderna som genomsyrat den förhärskande utbildningspolitiken inom det finländska utbildningssystemet sedan 1990-talet bygger på en högerinriktad, neoliberalistisk ideologi, som spridit sig från USA till så gott som hela den industrialiserade västvärlden (Ahonen, 2002; Gordon & Lähelmä, 2004). Kännetecknande för den neoliberalistiska utbildningspolitiken är att den är marknadsinriktad, resultatnriktad och tävlingsinriktad. Den betonar differentiering och specialisering av skolorna, vilket medför en konkurrens- och prestationsbetonad diskurs både i skolornas egen marknadsföring samt i den offentliga diskussionen kring skolornas kapacitet att erbjuda undervisning av hög kvalitet. Jämlikhet, välfärd och aktivt medborgarskap som kraftigt betonades under 1970-talet, har fått en mera undanskymd roll i läroplanerna jämfört med betoningen av elevernas individualitet, teknologi och företagsamhet (Gordon & Lähelmä, 2004). Den tilltagande tävlingen skolorna emellan, de höga målen, de ökade effektivitetskraven och den ständiga brådskan kan knappast anses utgöra en realistisk

utgångspunkt för lärarnas förmåga att ”ta sig tid med”, eller ens intressera sig för, svåra frågor som institutionell rasism och social rättvisa. Som Broady (1986) uttrycker det blir man efter de första åren i arbetet ofta desillusionerad trots att man gett sig in i läraryrket med höga ambitioner, eftersom "klyftan mellan den medvetandegörande pedagogik man vill bedriva och det man upptäcker att man faktiskt gör i klassrummet” är stor. Lärarna har enligt Broady svårt att betrakta sig som statsanställda lönearbetare, avlönade för att preparera nästa generation arbetskraft och lojala samhällsmedborgare. Lärarutbildningen ger inte kunskaper om hur social klass påverkar livet och lärandet i skolan, eller om hur socialisationen konkret går till i skolan. I stället rör sig diskussionen om orsakerna kring problemen i skolan kring disciplin, motivationsproblem, ämnesinnehåll och pedagogiska metoder. Att läraren inte lyckas ”motivera” eleverna antas bero på antingen lärarens bristfälliga färdigheter eller elevernas personliga egenskaper och därmed har man enligt Broady ”trollat bort” betydelsen av elevernas sociala bakgrund.

Trots att det gått nästan tre årtionden sedan Broady (med utgångspunkt i Bordieus teorier) uttryckte dessa tankar är de ännu aktuella. Diskussionerna i lärarrummen kännetecknas fortfarande av behovet av att individualisera och psykologisera. Förståelsen för samhälleliga och sociala faktorerers inverkan på skolgången är fortfarande bristfällig. Ändå förväntas skolorna idag satsa på att utveckla demokrati i skolan, erbjuda global fostran och möjlighet att införskaffa mångkulturella eller interkulturella färdigheter, vilka alla är trendiga teman för dagens globaliserade, högteknologiska, mångkulturella samhälle. Man kan fråga sig om lärarutbildningen ger förutsättningar för en seriös undervisning inom dessa temaområden.

Gorski (2006) och McLaren (2007b) anser att det är ohållbart att det bland lärare råder ett till synes stort stöd för den mångkulturella rörelsens mål, samtidigt som den aktivitet som bedrivs i skolorna i mångkulturens namn främst tar sig uttryck i tillfälliga ”mat- och festivalliknande” jippon och temadagar, eller projekt inriktade på humana relationer. Den gemensamma nämnaren för dessa aktiviteter är värdekonserverativ empati och monokulturalism. Solidaritet är, enligt McLaren, inte av en solid, oföränderlig natur, utan uppstår då människor vågar vara av olika åsikter i olika frågor, därför att det är viktigt för dem att konstruera en gemensam grund att stå på. Solidaritet är alltså till en viss grad beroende av att antagonism och osäkerhet synliggörs. Både lärare och studeranden vinner därför på att öppna sig för möjligheterna som finns i mötet med det egna förhållandet till ”den andra” så att alla specifika aspekter av individen synliggörs i relation till större relationer av makt och privilegier (McLaren, 2007b).

3.4. Kulturell pluralism och jämlika möjligheter

Jämlika möjligheter och kulturell pluralism utgör det ideologiska fundamentet för den kritiska mångkulturella utbildningens ideologi. Framgång i livet är väldigt starkt kopplat till utbildning. Enligt rörelsen bakom kritisk mångkulturell utbildning finns det brister i utbildningssystemet om inte alla elever och studenter, oberoende av ras, genus, etnicitet, kultur, språk, social klass, sexuell läggning, religion eller funktionshinder, får jämlika möjligheter i skolorna och universiteten (Banks, 2006; Banks & McGee Banks, 2004). Eftersom skolan är ett socialt system bestående av flertalet starkt relaterade delar och variabler måste dess alla väsentliga komponenter förändras på ett substantiellt plan för att jämlikhet inom utbildningen ska uppnås (Banks & McGee Banks, 2004). Fokuserar man bara på en variabel i skolan, som t.ex. den formella läroplanen, kommer det inte att räcka till för att förverkliga alla aspekter av kritisk mångkulturell utbildning, eftersom målet är att fostra elever och studenter till kritiskt reflektiva samhällsmedborgare, medvetna om de mekanismer som är relaterade till makt, förtryck och institutionell rasism. Undervisningen anses ha nått sitt mål då studenterna har utvecklat färdigheter att verka som aktörer för ett demokratiskt samhälle. För att kunna göra det måste man vara medveten om hur stereotypier, fördomar, rasism, diskriminering och sociala ojämlikheter påverkar de sociala relationerna och de individuella möjligheterna att införskaffa och utnyttja kulturellt och socialt kapital.

Kulturell pluralism innebär en balansgång mellan olika kulturer och identiteter inom en nation och kännetecknas av en ”både och” attityd gentemot olikhet och enhetlighet (Banks & McGee Banks, 2004). Pluralister anser att mångfald, så som olika raser, språk och traditioner inom en och samma nation är en rikedom och en viktig resurs som bör utnyttjas. I det postmoderna, globala samhället är det viktigt att kunna kommunicera med människor från hela världen och från olika samhällsgrupper (a.a.). Kulturell pluralism och individuell valmöjlighet oavsett genus innebär att både män och kvinnor har en repertoar av könsfria beteenden och stilar att välja mellan; det biologiska könet definierar inte särskilda könsrollbundna roller eller standardiserade beteenden för hurudan man ska vara på arbetet (Sleeter & Grant, 2007). Jämlikhet i arbetslivet innebär att man som kvinna inte behöver känna sig tvungen att anta ett maskulint beteende för att man vill väcka förtroende på chefsnivå i företagsvärlden, utan både inom arbetet och inom

hemmen råder flexibla genusroller. Samma ideal gäller sexuell läggning, jämlikhet innebär att det finns alternativ till den heterosexuella livsstilen som vanligtvis är normen i samhället. Europarådets kongress för lokala och regionala auktoriteter (The council of Europe Congress of Local and Regional Authorities) har vidkänt behovet att skydda HBT-personers (homosexuella-, bisexuella- och transpersoner) rättigheter till offentliga sammankomster och friheter att uttrycka sig. Europarådet rekommenderar att alla medlemsländer skrider till åtgärder för att förhindra alla slag av diskriminering på grund av sexuell läggning eller genusidentitet (Hammarberg, 2011). Nolltolerans mot denna typ av diskriminering ska råda inte minst inom arbetslivet, utbildningen och hälsovården men dessvärre tenderar skolorna att sakna effektiva förhållningssätt för att förebygga våld i form av mobbning och retande relaterat till homofobi (Epstein 2003).

Avsaknaden av klara förhållningssätt i denna aspekt kan fungera som en legitimation för mobbning och störande beteende orsakat av homofobi. I skolorna råder även en heteronormativ kultur, där utgångspunkten är att alla förutsätts vara heterosexuella (Lehtonen, 2007). Trots att det till synes råder jämlikhet och tolerans i skolorna dominerar de traditionella genusindelade rollerna bakom kulisserna (Gordon & Lähelmä, 2004) både för de heterosexuella och för de icke heterosexuella eleverna (Lehtonen, 2007).

Det har debatterats mycket om vad jämlika möjligheter egentligen innebär. Förespråkare för kritisk mångkulturell undervisning anser det inte tillräckligt att alla ges tillgång till skolgång. Man kan inte heller sätta likhetstecken mellan en likabehandling av elever och studeranden och jämlika möjligheter. Så länge som olika grupper inom samhället inte når upp till samma resultat inom de sociala institutionerna kan man inte säga att institutionerna i fråga skulle erbjuda jämlika möjligheter. Så länge som vita medelklassbarn har större framgång i skolorna än andra barn (Sleeter och Grant, 2007), så länge som ett oproportionerligt stort antal pojkar söker sig till branscherna för matematik och naturvetenskaper och ett oproportionerligt stort antal flickor söker sig till vård- och serviceyrken eller förblir hemma efter avslutad skolgång (Scheinin, 2004), så länge har skolorna inte erbjudit jämlika möjligheter.

Även det finländska skolsystemet har olika slags elever med olika sociokulturella bakgrunder och det skulle vara naivt att tro att alla elever har jämlika förutsättningar till framgång i skolan. Det är ett faktum att kön, social klass och särskilt föräldrarnas utbildningsnivå påverkar skolframgången. Bland studenterna på våra finska universitet är medelklassen proportionellt sätt fortfarande överrepresenterad trots att utbildningen är kostnadsfri. Som tidigare konstaterats får barn från medelklassen betydligt

större färdigheter för att prestera på hög nivå i skolan än barn från de lägre socialklasserna och de har ofta större motivation och självförtroende att utbilda sig än barn från en familj med lågutbildade föräldrar. (Holm, 2007; Järvinen & Kolbe, 2007.) Social klass och utbildningsnivå korrelerar alltså med barnets skolframgång och hurudana fortsatta studier man väljer efter avslutad grundskola (Esping-Andersen, 2006; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2011). Också i välfärdslandet Finland där man stoltserar med briljanta resultat i Pisaundersökningen, finns det elever som har svårt att uppnå en tillräckligt hög nivå att läsa och skriva som krävs för att klara av studier på högskolenivå.

Bland lärare är uppfattningen gällande mångkulturell pedagogik ofta präglad av vad McLaren (2007b) kallar "falsk universalism, där kulturella skillnader granskas utifrån ett monokulturellt anglocentriskt eller eurocentriskt filter, som i själva verket upprätthåller och reproducerar olika former av institutionaliserad rasism". En pedagog som verkligen vill arbeta för transformation behöver kritiskt utforska sina egna ideologiska utgångspunkter. Om ideologin och världsuppfattningen är förankrade i tankemönster av västerländsk imperialism, leder det till en snedvriden förståelse av etnicitet som "något annat än vit" utan djupare reflektion över kulturen relaterad till den kultur som hör till det som benämns Vithet i litteraturen (McLaren, 2007b). Låter lärarna bli att ge de vita eleverna insikt om den egna, vita identiteten, neutraliserar de vithet som en kulturell markör. Då blir vithet "det normala", d.v.s. utgångspunkten för hur vi definierar all annat, som då blir "det andra". (McLaren, 2007a, 2007b.). Att bli sedd som "den andra" har att göra med skapandet av självmedvetande och självidentitet och kan karakteriseras av biologiska, kulturella, religiösa, lingvistiska eller territoriella gränser. Det förekommer två former av rasistisk diskurs som inbegriper den annorlunda "andra": en som man pratar om i den dominanta gruppen, som en negativ beskrivning av "dem", ofta kombinerat med en positiv beskrivning av "oss" (Hällgren, 2005). Den andra formen av rasistisk diskurs uttrycks av medlemmar från den dominanta gruppen och riktas mot den dominerade gruppen, t.ex. genom verbal interaktion. Denna andra form anses vanligen inte "politiskt korrekt" (a.a.).

Eftersom den övervägande majoriteten av lärarna är vita (både i USA och i Västeuropa) behöver de enligt Picower (2009) utveckla medvetenhet, eller kritiskt, självreflexivt tänkesätt i frågor som behandlar ras, privilegier, makt och förtryck för att ha framgång i arbetet med ungdomar med olika bakgrunder. Det lärarna vinner på att utveckla mångkulturell kompetens och sociopolitisk medvetenhet är att de blir bättre pedagoger, eftersom de uppnår en större kapacitet att utveckla relationer baserade på "äkta" förståelse

och empati. De kommer också att få det lättare att utveckla undervisningen och läroplanerna på ett sätt som är relevant för elevernas liv och intressen.

Tabell 1. Målen för mångkulturell undervisning kan struktureras enligt följande:

Samhälleliga mål	Främja strukturell jämlikhet, kulturell pluralism och demokrati
Skolans mål Målgrupp: alla elever	Främja lika möjligheter i skolorna, kulturell pluralism, alternativa livsstilar, respekt för människor som är olika, stöda jämlikhet i maktfördelning mellan grupper, ge kunskap och insikt om hur man kan påverka i samhället
Läroplan	Organiserar koncept kring bidrag och perspektiv från multipla grupper i samhället; lär ut kritiskt tänkande; analyserar olika synpunkter, både sådana som är gemensamma och skillnader; utmanar alla studeranden akademiskt; relaterar till studerandenas tidigare erfarenheter; är baserat på multipla språk, ger färdigheter för social aktion, färdigheter att förändra hinder för social rättvisa och för att förbättra sina egna livsvillkor
Undervisning	Baserar sig på elevens förmåga att lära sig; involverar eleverna aktivt i gemensamma intellektuella aktiviteter; stimulerar till ifrågasättandet av givna "sanningar" och kunskaper; stöder den personliga utvecklingen, en god självkänsla och främjar den egna kulturidentiteten
Andra aspekter av klassrummet	Utvärderar inläringen rättvist med hjälp av multipla metoder för bedömning och användning av språk som eleverna förstår; skapandet av ett klassrum som välkomnar pluralism och olika livsstilar
Allmänt i skolan	Involverar föräldrar och gemenskaper aktivt; når ut till föräldrar på låg inkomstnivå och också till föräldrar som inte hör till den vita majoriteten; uppmuntrar till att anställa personal av olika ras, kön, med olika språk, funktionshindrade i icke traditionella roller; använder dekorationer, speciella händelser och skolmat som speglar och inkluderar olika etniska och religiösa grupper; inkluderar alla elevgrupper i de icke schemalagda aktiviteterna; ser till att procedurerna kring upprätthållandet av disciplin inte bestraffar någon grupp orättvist; ser till att alla har en möjlighet att delta i skapandet av överenskommelser och regler i skolan.

(Sleeter & Grant, 2007, s. 152, table 5-1) (fri översättning)

Mångkulturell utbildning strävar också till att minska på det lidande och den

diskriminering som medlemmar i vissa etniska och rasrelaterade grupper upplevt på grund av sina unika rasbundna, fysiska och kulturella egenskaper. I Finland har t.ex. romerna varit utsatta för (och är alltjämt) upplevelser av detta slag. En följd av majoritetskulturens påtryckningar kan i värsta fall vara, att individer av avvikande ras eller kultur förnekar sitt etniska ursprung, sina kulturella rötter och sin familj för att lättare smälta in i den kulturella majoritetens institutioner, vilket är ett högt pris att betala för akademisk, social och ekonomisk framgång (Banks, 1999). Det är emellertid viktigt för pedagoger att förstå, att för många individuella medlemmar i etniska grupper, utgör det etniska gruppmedlemskapet inte en viktig del av deras identitet. Identitet kan enligt Vincent (2003) betraktas mera som flytande och andra typer av gruppmedlemskap, så som religion, social klass, genus eller sexuell läggning kan vara mycket viktigare för den egna identiteten. Andra individer kanske identifierar sig med flera än en etnisk grupp, speciellt om de har ett ursprung som består av en blandning av olika raser och etniska rötter.

3.5. Den mångkulturella skolan

Skolan både speglar olika mönster i samhället och kan samtidigt bryta dessa mönster snabbare än vad samhället i övrigt gör. För att eleverna ska ha jämlika förutsättningar till lärande bör med andra ord lärarna vara medvetna om både sin egen kulturella identitet, sina elevers kulturella bakgrund och hur man kan arbeta med kulturell mångfald på ett sätt som berikar i stället för belastar undervisningen. Skolan i dag borde enligt Roth (2001) kritiskt betrakta sig själv och komma till rätta med definitionen av vad den står för och vilka den finns till för. Roth beskriver en idealisk skola i ett mångkulturellt samhälle som en skola som har en blandning av elever och pedagoger ur med olika kulturella bakgrunder. I den idealiska skolan råder gynnsamma förhållanden för en ständig omprövning av de egna värderingarna i en öppen dialog mellan alla parter. Skolan kunde enligt Roth alltså vara ett forum där man hela tiden diskuterar vad kunskap är och vad man ska ha den till.

En genuint mångkulturell skola genomsyras enligt Banks (1999; 2006) i sin helhet av principen om mångfald och jämlika möjligheter. Banks beskriver den mångkulturella skolan som ett på djupet omstrukturerat och reformerat forum för fostran där lärarna och personalen tagit åt sig uppgiften att främja social rättvisa och jämlika möjligheter. Han anser det viktigt att både lärarna och den övriga personalen förhåller sig positivt till, och har höga förväntningar på, alla elever, också på de elever som har invandrarbakgrund, hör till en språklig eller etnisk minoritet eller kommer från en låg

social klass. Lärarna reagerar också på eleverna på ett positivt sätt som visar att de bryr sig om dem.

Lärarnas och personalens förväntningar på elevernas prestationer är lika höga oberoende av den sociokulturella eller etniska bakgrunden, den formella läroplanen är uppgjord ur ett mångkulturellt perspektiv, undervisningen är anpassad enligt elevernas inlärningsstilar, och i klassrummet beaktar och respekterar lärarna elevernas hemspråk och dialekter. Även inom bedömningen av studieprestationer beaktas sociokulturella faktorer. Skolans kultur och verksamhet reflekterar kulturell och etnisk mångfald och studiehandledningen utgår från att alla elever, oberoende av etnisk, kulturell eller språklig bakgrund får stöd och uppmuntran för att ställa, och vilja uppnå positiva mål beträffande yrkesval och karriär.

Undervisningsteknikerna som lärarna använder sig av passar i en mångkulturell skola ihop med elevernas inlärningsstilar. Många elever från låginkomstfamiljer och från olika språkliga och kulturella minoriteter kan ha inlärningsstilar som avviker från den som traditionellt används i skolorna. De kan ha lättare att lära sig om man använder kooperativa inlärningsmetoder i stället för tävlingsbaserade stilar. Även dialog, individuellt arbete och eleverna som varandras lärare är exempel på olika sätt att variera undervisningsmetoderna (Gorski, n.d.).

I den omstrukturerade mångkulturella skolan reformeras undervisningsmaterialet till att reflektera samhället, historien och vetenskapen ur händelser, situationer och koncept ur perspektiv omfattande en variation av raser och av olika kulturella och etniska grupper. Traditionella textböcker och annat skriftligt material som används i skolorna innehåller ofta dolda fördomar och marginaliserar mörkhyade människor, kvinnor och människor med låg inkomst. Fokus ligger på det manliga perspektivet, som representativt för den vita majoriteten i samhället. Lärare och elever tränas också till att identifiera och ifrågasätta fördomar och förutfattade meningar i alla material (Banks, 2006). Sannolikheten för elever från olika etniska, kulturella och språkliga grupper av bägge kön att uppnå en högre akademisk kunskapsnivå om dessa åtta variabler i skolans miljö reformeras och omstruktureras och de olika dimensionerna i den mångkulturella utbildningen implementeras, är större än i en traditionell skola (Banks, 2006.).

I de finländska skolorna är rasism ett allmänt förekommande fenomen (Rastas, 2007; Souto, 2011) som vanligen pågår i det fördolda. Diskussionen om rasismen och dess följor i skolorna tonas enligt Souto och Rastas ofta ner i skolornas till synes neutraliserade attityder till kulturella skillnader. Risken med en nedtonad attityd till rasismen som ett avlägset

fenomen, är att man som lärare är omedveten om den och förnekar dess förekomst. Av samma åsikt är Hällgren (2005) som konstaterar att den neutrala attityden i skolorna ledde till att många lärare fick en selektiv perception angående rasismen, vilket berodde på att de föredrog att leva i en bekväm och trevlig uppfattning att ingen diskriminering förekom medan eleverna däremot berättade att de nästan dagligen konfronteras med rasism. Att neutralisera rasismen gör det enligt Souto inte bara svårt för dem som är offer för mobbning på grund av sin kulturella bakgrund att bli hörda och tagna på allvar, det förstärker invandrarelevernas känsla av utanförskap och förhindrar eleverna från den kulturella majoriteten att lära sig av erfarenheterna som elever med minoritetsställning har. För att få bukt med rasismen räcker det inte heller med att prata om tolerans eller ordna möten mellan invandrare och ungdomar tillhörande den kulturella majoriteten, utan det fordras aktivt arbete för att utrota rasistiska fenomen (Souto, 2011).

Ett finländskt perspektiv på vad som krävs av en lärare som arbetar med mångkulturell pedagogik ges av Arvilammi (2005) och Pesonen & Zotow (2005) som sammanställt rapporter om mångkulturella projekt förverkligade på yrkesskolnivå. De betonar att mångkulturell kompetens innebär att man kan hålla en reflektiv och kritisk attityd till sina egna tankar och åsikter. Arvilammi poängterar att det inte är tillräckligt att känna till främmande religioner och kulturer, utan man behöver också begrunda hur man ska använda denna kunskap. Arbetar man som pedagog med invandrare har man nytta av att kunna reflektera över hur man förhåller oss till sina elever, samt hur den elev vi arbetar med förhåller sig till sin egen kultur och de allmänna normer som råder i dennes hemland. För att kunna få till stånd en fruktbar dialog krävs enligt Arvilammi en medvetenhet om de attityder, traditioner, ideal, normer som är typiska för den egna kulturen och de egna, kulturellt bundna uppfattningarna som har att göra med familjen, individen och sociala organisationer.

3.6. Tidigare forskning om lärarstudenters syn på mångkulturell undervisning.

Under de senaste åren har intresset för forskning angående blivande lärares uppfattning om mångkultur vaknat. Särskilt i U.S.A., vars lärarstudenter ska avlägga minst en obligatorisk kurs i mångkulturell undervisning före man blir färdig lärare, har man tagit sig an att undersöka hurdana uppfattningar om mångkultur de nästan färdiga lärarna har.

Castros artikel (2010) ger en översikt över tidigare publicerat forskningsmaterial om lärarstudenters uppfattningar om kulturell mångfald, mångkulturell undervisning och social jämlikhet. Som referensram i analysen av materialet har hon använt sig av kritisk mångkulturalism. Castro kunde skönja ett flertal tema i forskningsrapporterna som publicerats under perioden 2000-2007. Ett centralt tema var att de uppfattningar som blivande lärare hade, präglades av en brist på komplexitet i förståelsen av mångkulturella frågor. De hade också motstridiga uppfattningar om olika kulturella grupper och förutsättningarna för jämlika möjligheter till utbildning och karriär. Vidare fann Castro att den personliga bakgrunden hade en betydelse för hurdana attityder och antaganden om mångkulturella begrepp studenterna hade.

Brist på komplexitet. Lärarstudenternas uppfattningar av kulturell mångfald karakteriserades av ytlighet och avsaknad av kritiskt tänkande. De var inte medvetna om de multipla former av förtryck som existerar inom de sociala och samhälleliga strukturerna, speciellt svårt hade de att identifiera institutionaliserad rasism och förtryck. Även om de uttryckte ett stort intresse för undervisning ur ett mångkulturellt perspektiv, kunde man skönja brister i förståelsen och tolkningen av vad mångkulturell undervisning och mångfald innebär. De förstod inte heller till fullo hurdana attityder och färdigheter som behövs för denna typ av undervisning. De blivande lärarna hade alltså väldigt generiska uppfattningar om mångkulturell undervisning, med avsaknad av en kritisk medvetenhet om privilegier och ojämlikhet. Ju mindre komplex förståelse av förtryck studenterna hade (förekom mest hos vita manliga studenter), desto mera omedvetna var de om strukturella och institutionella hinder för framgångsrika prestationer i studierna som kan uppstå för individer från marginaliserade samhällsgrupper. Orsaken till den stora skillnaden i studieframgången mellan elever av olika ras och etnisk tillhörighet förklarades i stället bero på elevernas individuella egenskaper, så som flit och uthållighet. Tron på meritokrati och individualism hade ett samband med avsaknad av kritiskt tänkande. I studier som gjorts i

U.S.A. hade afrikanska amerikanska informanter mera komplexa uppfattningar än vita informanter om mångkultur och kunde också då lättare identifiera social ojämlikhet beträffande utbildningsmöjligheterna. (Castro 2010).

Motstridiga attityder/uppfattningar angående olika populationer (diverse populations) och social jämlikhet. Lärarstudenternas uppfattningar om kulturell mångfald var motstridiga. De förväntade sig mindre framgång för elever som hörde till ursprungsbefolkningen (Amerikas indianer) och afrikanska amerikanska elever och ville bara undervisa i skolor med vita elever i förstadsområden (som är typiska bostadsområden för den vita medelklassen i U.S.A.). Det förekom stereotypiska uppfattningar om icke vita elever som ”omotiverade” och ”svåra att undervisa”. En annan uppfattning som stod i kontrast mot de stereotypiska uppfattningarna om elever som inte hörde till den vita majoritetskulturen var den, att lärarstudenterna förhöll sig positivt till att undervisa i mångkulturella miljöer. De var intresserade av att arbeta med elever tillhörande olika sociokulturella samhällsgrupper och förhöll sig också positivt till att implementera mångkulturalism i läroplanen för att främja jämlika möjligheter till utbildning. De uppfattade kulturell mångfald som något positivt och berikande. På basen av detta drog Castro (2010) slutsatsen att attityderna gentemot mångfald och mångkulturell undervisning blivit positivare under de senaste åren.

Det förekom också motstridiga uppfattningar om social jämlikhet och undervisning i mångkulturella miljöer. På frågan om vem som var ansvarig för tudelningen mellan de privilegierade och de förtryckta, svarade en grupp av informanterna att de privilegierade sociala klasserna hade större möjligheter att göra slut på ojämlikheten i samhället. Samtidigt ansåg de att de förtryckta klasserna själva bar ansvaret för att alla inte var jämlika. Den andra gruppen informanter ansåg att det var de privilegierade klasserna som skulle göra slut på ojämlikheten men tyckte ändå att medlemmarna i de privilegierade klasserna hade mindre makt att förändra samhället. Båda grupperna av informanter visade alltså prov på interna motstridigheter gällande vem som har makt att förändra samhället och vem som bär ansvaret för att förändringar till det bättre ska ske. Det förekom också motstridiga uppfattningar om hur mycket skolan kunde påverka inläringen. Många av de blivande lärarna hade en tendens att förklara svag framgång i skolan som något som i första hand beror på hemmet, trots att man allmänt var av den åsikten att skolan kunde hjälpa eleverna att prestera och utföra krävande akademiska uppgifter. Man såg alltså ännu spår av ”brist”-tänkandet i uppfattningarna om orsaken till att vissa elever presterar svagare än andra. (Castro, 2010.)

Den personliga bakgrundens betydelse för attityderna och antagandena om mångkulturella begrepp. Ur undersökningarna framgick att det fanns ett tydligt samband mellan lärarstudenternas tidigare kontakter med människor med olika kulturella bakgrunder och positiv attityd till mångkulturell undervisning. Nyckelfaktorer var boende i en miljö där man kom i kontakt med människor från olika kulturer och samhällsklasser samt tvärkulturella vänskapsband. Kontakter och erfarenheter med personer och grupper med kulturella bakgrunder som avvek från den egna, frivilligarbete där man kom i kontakt med personer tillhörande minoriteter och positiva attityder gentemot social jämlikhet i det egna hemmet har visat sig främja acceptans och en positiv uppskattning av kulturell mångfald hos lärarstudenter (Castro, 2010). Interaktionen med människor, vars kulturella bakgrunder avviker från ens egen bakgrund, får till stånd en medveten självreflektion. Först då man känner sig själv kan man utveckla en genuin förståelse för andra.

Utbildningsstrategier som främjar en positiv attitydförändring. Flera undersökningar påvisade nyttan med fältbaserade erfarenheter gällande mångkulturell fostran i lärarutbildningen. Även om studenterna till en början hade stereotypiska uppfattningar och låga förväntningar av eleverna i skolor med mångkulturella elever, ändrade sig inställningarna under perioden då fältarbetet pågick. Det visade sig att det var viktigt med reflektion i den mångkulturella utbildningen, det möjliggjorde att deltagarna kunde omstrukturera sina insikter och sin kunskap för att uppnå en djupare medvetenhet. Kurser i mångkulturell undervisning hjälpte lärarstudenterna att utveckla sin medvetenhet om kulturell mångfald, förutsatt att själva undervisningen genomfördes på ett sätt som möjliggjorde reflektion i en grupp där det rådde en stämning av tillit och trygghet. Studenterna hade positiva upplevelser av undervisningen då de tilläts beskriva sina egna erfarenheter, göra personliga iakttagelser av sina egna reaktioner, jämföra sina erfarenheter med teorin eller praktiken och implementera det de lärt sig till sina arbeten som lärare. Det var således inte själva undervisningsmaterialet, utan undervisningsmetoden som avgjorde hur stor nytta lärarstudenterna hade av kurser i mångkultur. En reflektiv undervisningsteknik kan således sägas vara den effektivaste i främjandet av mångkulturell medvetenhet i lärarutbildningen (Castro, 2010).

Som en sammanfattning av forskningsresultaten angående lärarstudenters uppfattningar om mångfald och mångkulturell undervisning under åren 2000-2007 fann Castro (2010) att attityderna präglades av naiv egalitarianism (jämlikhetssträvande), ett synsätt som innebär man uppfattar alla människor skapade som likvärdiga. Vidare ska alla behandlas lika och ha likvärdiga resurser till sitt förfogande. Dessa till synes positiva

attityder kan i själva verket dölja avsaknaden av en verklig förståelse för mångkulturella frågor. Saknas komplexitet i förståelsen av kulturell mångfald och mångkulturell undervisning leder det till ett okritiskt synsätt på strukturell och institutionell ojämlikhet och den vita klassens privilegier. Tron på individualism och meritokrati existerar hand i hand med myten om jämlikhet, d.v.s. tron på att nyckeln till framgång i utbildning, karriär och samhälle beror enbart på ens egna meriter och hårda arbete. Tron på att man kan komma hur långt som helst bara man "tar sig själv i kragen" gör att man lätt kan skylla misslyckanden på individuella egenskaper utan att försöka identifiera brister i systemet som finns inbäddat i praxis på institutionell nivå som är ofördelaktiga för minoritetsgrupper. (Castro, 2010.)

Cho och DeCastro-Ambrosetti (2005) undersökte hurdan effekt en kurs i mångkulturell undervisning hade på lärarstudenters attityder. De ville veta hur kursen påverkade attityderna mot de erfarenheter, behov och resurser som fanns bland kulturellt och lingvistiskt avvikande studentpopulationer. Vidare ville de veta hur lärarstudenterna värdesatte mångkulturell undervisning. Som resultat av forskningen stod det klart att lärarstudenternas attityder blev allt mer positiva ju mera medvetna de blev om andra kulturer och ju mera de började uppskatta kulturell mångfald. Trots kursen i mångkulturell undervisning kände sig de blivande lärarna ofta illa utrustade att undervisa elever med mångkulturella bakgrunder (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; Gayle-Evans & Michael, 2006). De upplevde att de inte fått tillräcklig utbildning i mångkulturell pedagogik och hade inte klart för sig hur man definierar de olika begreppen multikulturalism, jämlikhet och diversitet. De visste inte heller hur man kunde integrera de mångkulturella aspekterna i undervisningen och läroplanerna.

Vidare upplevde många amerikanska, nästan färdiga lärare det som svårt att kommunicera med elever från andra kulturer. Som orsak angav de att de hade en alltför begränsad kunskap om annat än den egna kulturen. De fann också språkbarriärerna som ett avskräckande problem och sin brist på praktisk erfarenhet som ett hinder (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005.)

Utmaningen med mångkulturell undervisning är enligt Cho och DeCastro-Ambrosetti (2005) och Hill-Jackson (2007) att majoriteten av lärarna är vita, medelklass och kvinnor, de flesta med en monokulturell bakgrund. Dessutom baserar sig utbildningsstrategierna i skolorna på majoritetsbefolkningens värderingar och uppfattningar (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; Gayle-Evans & Michael, 2006). Därför är det föga troligt att lärarna i allmänhet skulle ha en djup insikt av de processer och utmaningar som

hör den mångkulturella verkligheten till. Bland yrkesverksamma lärare fanns det många som ansåg att det inte existerade något problem med lärarstudenternas attityder gentemot mångkultur, och att man därför inte behöver forska kring ämnet ifråga. Det saknas bland pedagogerna alltså både kunskap och medvetenhet om de mångkulturella realiteterna även i ett så mångkulturellt samhälle som U.S.A. (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; Bifuh-Ambe, 2006.)

Det har enligt Bifuh-Ambe (2006) visat sig att blivande lärare kan ha den inställningen att de inte behöver utbildning i mångkulturella frågor. För att ”de ska ändå söka tjänst i sin hemstad där det inte finns behov för mångkulturell undervisning”. Många har också svårt att åsidosätta fast rotade förhandsinställningar om främmande kulturer och världsuppfattningar. De kan vara motvilliga inför att ändra på sina djupt rotade inställningar och bekanta perspektiv och kan därför ofta inta en defensiv attityd inför mångkulturella frågor. Bifuh-Ambe (2006) förespråkar användningen av olika perspektiv i undervisningen: innehållet, metoderna och bedömningen, inom alla ämnen. Inom lärarutbildningen vore det viktigt att skapa en positiv miljö där mångkulturella initiativtaganden kan frodas. Transformerande inriktningar fostrar lärarstudenterna till att uppskatta mångkulturalism och ger dem den kompetens som behövs för att kunna tillgodose de utmaningar som de ställs inför i en föränderlig skolmiljö.

För att råda bot på avsaknaden av mångkulturell kompetens bland de blivande lärarna föreslog Bifuh-Ambe (2006) att alla lärarstudenter kunde utbildas i mångkulturell undervisning mera omfattande. Det räcker inte med en obligatorisk kurs, utan mångkulturell pedagogik blir effektivast då den integreras i hela utbildningen. Då man undervisar elever från minoriteter är det effektivaste sättet att skapa förutsättningar för goda prestationer att beakta de sociala, ekonomiska och politiska realiteter som präglar deras liv. Blivande lärare har nytta av att förstå att de undervisningsmetoder och tekniker som används i skolorna baserar sig på den dominerande gruppen i samhället, vilket effektivt marginaliserar de mindre dominerande grupperna. För att utveckla en verklig förståelse behövs en möjlighet att inom utbildningen att idka självreflektion och kritiskt utforska sina egna värderingar och uppfattningar som har att göra med mångkultur och diversitet (Cho och DeCastro-Ambrosetti, 2005; Gayle-Evans; Hill-Jackson, 2007; Michael, 2006; Lee och Dallman, 2008). Mångkulturell medvetenhet uppnås således inte enbart genom teoretisk undervisning.

Lee och Dallman (2008) och Bifuh-Ambe (2006) fann att lärarstudenterna upplevde att det behövs en mera praktisk inställning till diversitet i lärarutbildningen. Det

föreslogs att man kunde hämta böcker som berättar om olika kulturer till klassrummen, böcker som skulle läsas både av barnen från majoritetsgruppen och av barn tillhörande minoriteter. Lärarutbildningen borde ge färdigheter som skulle ge de blivande lärarna möjligheter att utveckla en repertoar av kulturellt anpassade strategier som fokuserar på integration av händelser och material. Lärarstudenterna upplevde att de inte egentligen hade lärt sig något som gav dem färdigheter för undervisning i en mångkulturell klass. De hade bara hört på ”standardföreläsning om hur viktigt det är med mångkulturalism”, utan egentlig substans som skulle ha gått mera på djupet. De blivande lärarna själva ville lära sig granska olika kulturer och olika händelser ur olika perspektiv.

Enligt Hill-Jackson(2007) är problemet med lärarutbildningarna att de misslyckas med att fostra till kritisk medvetenhet. Med detta syftar hon på förmågan att analysera världen och implicera jämlikhetspedagogik i utbildningen av blivande lärare, vilka ofta förhåller sig motvilligt till frågor gällande kulturell mångfald. Hill-Jackson åskådliggjorde tre skiftande perspektiv på mångkulturell medvetenhet som hon identifierade hos vita lärarstudenter med medelklassbakgrund. Hon undervisade dem i mångkulturella frågor under en termin. Hon sammankopplade sedan dessa perspektiv med tidigare forskning om ego och rasrelaterad identitet, teorier om Vithet och integration av läroplan. Modellen som hon skapade i sin forskning bygger på jämlikhetspedagogik och studier om vithet och medvetenhet (whiteness and consciousness) och kan användas som ett redskap för reflektion av pedagoger som vill göra en självvärdering av sina pedagogiska dispositioner. Den mångkulturella medvetenheten utvecklas enligt denna modell i tre skiftande perspektiv, som uppstår i tre stadier, varav det första, som kan betraktas som stabilt eller till och med statiskt, kallas för *det omedvetna stadiet*. På detta stadium är den vita lärarstudenten en ”kulturell sömngångare” som anser ras och kultur vara irrelevanta aspekter i klassrummet. eftersom man är blind eller omedveten om multipla realiteter som andra grupper av olika raser upplever kan detta stadium betecknas som passivt, rentav som oföränderligt och statiskt. Den omedvetna lärarstudenten tror inte att man som lärare kan påverka världens gång genom att vara medveten om eller engagera sig i frågor kring mångfald och diversitet. Om man ur Banks perspektiv betraktar på vilken nivå denna typ av lärare skulle närma sig mångkulturella frågor vad gäller integration av läroplanen är motsvarigheten bidragsinriktningen och den additiva inriktningen. Dessa inriktningar utgår från perspektiv som fokuserar på hjältar, festdagar, livsstil och skapelser bland olika etniska folkslag och visserligen är underhållande men oftast förstärker stereotypiska uppfattningar och upprätthåller det monokulturella, majoritetsbaserade perspektivet som normgivande för

mainstreamkulturen.

På *det mottagliga stadiet* har lärarstudenterna bekantat sig med andra kulturer och blivit intresserade av att lära sig mera. De visar omtanke och empati för barn med invandrarbakgrund och är bekymrade då de varseblir att dessa inte har samma förutsättningar till goda prestationer i studierna som barn från majoritetskulturen. Trots intresset har lärarstudenterna i detta stadium ännu kvar sitt oförändrade och ofta osynliga perspektiv den vita rasen som den mest utvecklade (white supremacist perspective). Detta semi-medvetna stadium kännetecknas vidare av ett pendlande mellan ett nyvaknat intresse och vidgade insikter om kulturell diversitet och frustration, ilska och apati, över känslan att inte kunna åstadkomma förändring och ändå hålla fast vid sitt gamla perspektiv. Här drar Hill-Jackson (2007) en parallell till Freire (1979) som beskriver det semi-medvetna stadiet som långt från en kritisk medvetenhet, men som en början på ett perspektiv i förändring.

Enligt Rastas (2007) är vithet något som sällan ifrågasatts som utgångspunkt för forskning bland finländarna och i det finländska samhället överlag. I takt med att det finska samhället blir allt mera mångkulturellt kommer det finländska samhällets och den finska kulturens vithet i framtiden att förändras. Den kommer inte mera att vara en självklar eller en neutral sak att utgå ifrån, utan nya betydelser av detta begrepp kommer att uttryckas i allt högre grad av i Finland bosatta "icke-vita". Rastas anser att även om begreppet vithet innebär en privilegierad samhällsposition för en stor del av de finländska samhällsmedlemmarna, har man ofta svårt att identifiera rasistiska fenomen. Man har också svårt att förstå vilka hinder och svårigheter som icke vita stöter på i det finländska samhället, eftersom den vita rasen omsluts av ett skydd mot rasismen.

Det tredje och sista stadiet i de skiftande perspektiven i Hill-Jacksons (2007) modell är *det kritiskt medvetna stadiet*. Det är på denna nivå som en förändring mot ett mera sunt mångkulturellt perspektiv kan frodas. Insikten om att ras och kultur har en konsistent och relevant närvaro i klassrummet är utgångspunkten för en kritisk medvetenhet som i sin tur inspirerar läraren att tillämpa kritisk pedagogik i undervisningen. Undervisningen präglas av en strävan att identifiera och kritisera de maktkonstruktioner som finns inbyggda i samhälleliga institutioner och skapar ojämlika möjligheter för olika kulturella grupper. Det kritiskt medvetna stadiet motsvarar vad Banks (2006) kallar inriktningen för social aktion, vilken går ut på att lärarnas handlingar stöder också andra kulturella grupper och andra raser än den vita rasen. En lärarstudent på denna nivå är medveten om hur en annan kultur känns från ett inre perspektiv och uppnår en interkulturell kompetens. Detta tar sig uttryck bl.a. genom färdigheter att tolka internationella sätt att

kommunicera (språk, tecken, gester) och färdigheter att upptäcka mindre explicita uttryck (sådana som kroppsspråk och kulturellt betingade vanor) som skiljer sig från de egna beteendemönstren och vanorna. Hill-Jackson (2007) uppskattade att mindre än en procent av studenterna nådde detta stadium under en kurs i mångkulturalism om de inte på egen hand hade börjat analysera världen och sina egna världsuppfattningar.

4. Forskningens syfte

Målet med studien är att undersöka hur medvetna nästan färdiga lärarstuderanden är om vad mångfald i klassen och mångkulturell undervisning innebär samt hur medvetna de är om betydelsen av den egna sociokulturella bakgrunden som lärare i ett mångkulturellt klassrum.

Forskningsfrågorna är:

1. Hur medvetna är informanterna om sin egen kulturidentitet och dess betydelse i interaktionen med eleverna?
2. Vilka är lärarstudenternas egna uppfattningar om vad som menas med kulturell mångfald i klassen?
3. Hur beskriver lärarstudenterna innebörden av mångkulturell undervisning?
4. Vilka krav anser lärarstudenterna att en mångkulturell skolmiljö ställer på dem själva som lärare?

Det har tills vidare publicerats mycket knappt med forskning i Finland om hur lärarstudenter uppfattar mångkulturell undervisning. Det är viktigt att mångkulturell forskning görs ur ett nationellt och lokalt perspektiv, därför att man bör beakta nationella och lokala faktorer som lärarnas utbildning och kulturella aspekter. Idag finns det skolor i Finland där nästan 50 % av eleverna har invandrarbakgrund, varav de flesta finns i huvudstadsregionen och i Österbotten.

5. Forskningsdesign och insamling av data

Forskningen gjordes som en kvalitativ intervju-undersökning och är en beskrivande/tolkande studie av blivande lärares uppfattningar om mångkultur, kulturell mångfald och samt mångkulturell undervisning. Jag är intresserad av hurdana kunskapskonstruktioner de har om själva begreppen och vill också förstå på vilken nivå deras medvetenhet om sig själva och mångkulturell pedagogik befinner sig. Trettio intervjuer samt påföljande transkriberingar gjordes under en tremånaders period hösten 2008. Frågorna var många och trots att jag nästan utan undantag började med att be informanterna beskriva sin egen kulturidentitet, vilket automatiskt förde oss in på informantens egna sociokulturella bakgrund, lät jag bli att styra intervjun med alltför hård hand om intressanta sidospår dök upp. Ordningen jag ställde frågorna i, varierade därmed under de olika intervjuerna. Intervjuerna var halvstrukturerade med öppna frågor. Informanterna rekryterades i samband med sina pro gradu seminarier. Varje informant fick som belöning för intervjun ett presentkort värt fem euro användbart vid cafébesök. Intervjuerna tog i medeltal ca 45-60 minuter och bandades med mp3-spelare.

5.1. Beskrivning av analysmetoden

Vid analysen av insamlade data använde jag den induktiva tolkande metoden, som i kort går ut på att leta efter betydelsefulla, meningsfulla mönster i data, enligt vilka man sedan kan dra allmänna slutsatser om fenomenet man undersöker (Hatch, 2002). Då man tänker induktivt, studerar man enskilda fall för att hitta samband som kan hävdas vara generellt giltiga. Efter att ha utforskat det enskilda ändrar man fokus för att kunna varsebli större, omfattande mönster och teman i materialet. Till slut kan man knyta ihop detaljerna med de stora linjerna och få en meningsfull helhet. Genom att kombinera information från olika intervjuer skapar man deskriptiva teman som inte nämnts på individuell basis (Rubin, H. & Rubin I., 1995; 2005). Att identifiera tema innebär enligt Rubin H. och Rubin I. att man först kodat data, identifierat centrala koncept, samt syntetiserat nyckelbegrepp och koncept från olika intervjuer. Det slutliga temat är alltså en konstruktion baserat på flera arbetsfaser.

De riktlinjer som Rubin, H. och Rubin, I. (1995; 2005) beskriver, föreföll mig som lämpliga som utgångspunkt för analys av materialet i denna studie, eftersom de är utformade efter allmänt beprövade analysmetoder för intervjustudier. Även Jacobsens (2007) beskrivning av innehållsanalys har tjänat som stöd för analysen. Innehållsanalys

innebär ett sökande efter relevanta och förnuftiga kategorier, med vars hjälp man strukturerar analysen. Kategoriseringen förenklar och abstraherar omfattad och detaljerad data.

Analysen enligt Rubin, H. och Rubin, I. bygger på att man läser intervjuerna i flera omgångar, noterar nyckelbegrepp, centrala koncept, och idéer, igenkänner känsloladdade berättelser och identifierar tema. Samtidigt som man läser kodar man materialet, vilket också sker i flera omgångar tills man är nöjd och känner att data är tillräckligt bearbetat. Efter att man kodat materialet i olika omgångar grupperar man liknande idéer och koncept för att fundera ut på vilket sätt olika tema relaterar till varandra. För att identifiera idéer och koncept som informanterna använder sig av i sina beskrivningar av hur de förstår världen, rekommenderar Rubin, H. och Rubin, I. att fästa uppmärksamhet vid 1) ord och begrepp som ”sticker ut” och som skiljer sig från det allmänna ordförrådet. Det ska vara ord som informanten använder ofta för att beskriva något med stor vikt. Som ett exempel kan nämnas ordet ”stämpla” (fi: leimata) som stack ut och upprepades flera gånger då mina informanter beskrev vad de ansåg om betydelsen av att beakta social klass som en del av mångkultur. Social klass fick alltså en negativ ton i de blivande lärarnas tankegångar medan begreppet inte har någon negativ laddning inom kritisk mångkulturell undervisning, utan är en av de sociokulturella aspekter som hör till praxis att reflektera över. 2) Man kan söka efter substantiv eller fraser innehållande substantiv som ofta upprepar sig och som verkar representera en viktig idé för informanten. Orden tolerans, acceptans och lära sig tolerera, eller ”stå ut med” andra kulturer, upprepades sig t.ex. ofta i svaren på vad mångkulturell undervisning gick ut på. Dessa ord grupperades och rubricerades med ”humana relationer”, för att beskriva den förhärskande inriktningen som var skönjbar ur informanternas uppfattningar. 3) Ibland kan man också upptäcka koncept genom att söka efter ett par, en kompanjon, eller motsatsen till vad man just upptäckt. Om en student har nämnt en ”rättvis professor” i en intervju, och man just identifierat den frasen som en rubrik för ett underliggande koncept kan man söka genom materialet och se om man hittar någon som pratat om en ”orättvis professor”. Flera informanter nämnde t.ex. ordet ”såra” då de beskrev vad som krävdes av en lärare som arbetar i en mångkulturell klass. (En lärare skulle undvika att såra eleverna.) Jag letade som motsatspar efter ett uttryck som ”kraftgivande” eller ”stärkande” och det närmaste jag fann var fraser som uttryckte ”stärka självförtroendet” och ”utveckla hela människan”. 4) Ibland beskriver människor en central idé men rubricerar den inte med ett enda ord eller en fras och då måste man själv skapa en rubrik för konceptet. Då man söker efter centrala koncept

och idéer som inte uttrycks med ett enda nyckelord eller en fras, ska man fråga sig själv, vad det är som informanten pratar om. Är det något av betydelse? Om det är betydelsefullt, kan man summera denna idé med ett ord eller en fras som anger meningen med den underliggande idéen? Om svaret är ja, då har man hittat ett koncept. (Rubin, H. & Rubin, I., 1995; 2005.) Jag hittade bland annat konceptet om social klass som ett tabu inom lärarutbildningen, vilket jag extraherade ur de många fraser som beskrev negativa och icke önskvärda följder av att vara tvungen att tänka på elevernas socioekonomiska bakgrunder eller föräldrarnas sociala status och utbildning.

Analysen beskrivs av Rubin, H. & Rubin, I., (1995; 2005) som en process som sker i tre steg: den påbörjas redan under arbetet med intervjuerna men den huvudsakliga analysen sker efter intervjuerna. Till slut görs en finslipning av tolkningarna som skett genom integration av tema och koncept till en teori, som erbjuder en ackurat, detaljerad, men ändå subtil tolkning av den egna forskningsarenan.

Efter de tre första intervjuerna, läste jag igenom det transkriberade materialet för att få en känsla för om frågorna var väl formulerade. Eftersom frågorna var översatta från engelska behövdes det en del av frågorna modifieras för att de finska lärarnas förståelse av vad frågorna innebar skulle så ackurat som möjligt. Dessa första intervjuer var också viktiga för kritisk granskning av min egen intervjuteknik. Genom att bli medveten om mina ”missar” i de första intervjuerna kunde jag finslipa min teknik för de kommande intervjuerna. Intervjuerna gjordes så att jag strävade till spegla det jag förstått av informantens svar i form av öppna hjälpfrågor, för att kontrollera att min egen tolkning av informantens ord inte var felaktig. Eftersom många av begreppen jag ställde frågor om var svåra och obekanta för många av informanterna, försiggick det ett utbyte av idéer och en dialog under delar av intervjuerna, vanligen mot slutet av intervjuerna. I analysen har jag koncentrerat mig på informantens egna uppfattningar, kunskap, eller okunskap om frågorna, men via dialogen kunde jag också få en aning om tyst kunskap som informanterna bar på men som de inte var explicit medvetna om, utan kom fram som attityder, förhoppningar och känslor. Intervjutillfället upplevdes av många dels som berikande, eftersom de olika mångkulturella frågorna öppnades för många av dem på ett sätt som de kunde relatera till från ett personligt perspektiv, dels som aningen frustrerande, eftersom de ofta upplevde att de inte kunnat svara på frågorna tillräckligt utförligt. Många av begreppen var helt nya för dem. Det förekom ett ömsesidigt utbyte av information, uppfattningar och insikter under intervjuerna. Eftersom jag intervjuade trettio personer gjorde jag anteckningar både under och efter intervjuerna om de intryck jag fått av

informanternas reaktioner på frågorna och om intressanta frågor som kommit upp. Om jag fann något nytt som jag ansåg intressant kunde jag ta med det i min strategi för sådant värt att utforska närmare under kommande intervjuer.

Efter att ha transkriberat alla intervjuer började det andra stadiet av min analys. Jag läste intervjuerna och gjorde anteckningar och markeringar varje gång jag fann ett visst uttryck, en uppfattning, en idé eller en förklaring för ett begrepp eller koncept. För varje dylik uppfattning eller uttryck skrev jag in en kod, eller ett nyckelord, som indikerade ämnet som stycket handlade om. Eftersom mitt material var stort, bestämde jag mej i samråd med min handledare att koncentrera mej på utvalda delar av data i denna studie, och spara en del av data för kommande projekt.

Jag samlade ihop svar och uppfattningar som beskrev liknande begrepp eller koncept och studerade allt som jag grupperat inom samma kategori i detalj, för att försöka finna nyanser, variationer och motsägelser. I och med att jag delade upp innehållet i data i olika kategorier, började jag också bokföra uppfattningar på vissa av de centrala frågorna, för att få en klar och noggrann bild av hur många som tänkte på liknande sätt. Jag gjorde upp tabeller där jag skrev in till exempel hur många som ansåg att social klass påverkade eller inte påverkade skolgången. Ett annat exempel är att jag antecknade om man bör beakta elevens bakgrund vid bedömningen av dennes prestationer. Jag delade in svaren i ja/nej/delvis, men enbart om denne har finska som andra språk. Jag anser att jag behövde ett slags statistik över allmänna trender och åsikter i vissa centrala frågor för en helhetsöversikt, som ett komplement till beskrivningarna och tolkningarna av det som jag i den slutliga fasen utarbetade till centrala kategorier och tema.

Efter att jag i flera omgångar, läst, skrivit upp nyckelord, tolkat och kategoriserat det som sagts i intervjuerna hade jag skapat mina slutliga grupperingar av kategorier som komprimerade olika uppfattningar av det som frågats efter i studien. Jag studerade innehållet inom varje kategori och samlade också citat samt exempel på uppfattningar som avvek från de dominerande uppfattningarna inom varje temaområde. Jag studerade materialet för att varsebli om det fanns länkar mellan olika kategorier. Under analysen jämförde jag mina egna fynd med tidigare forskning.

5.2. Beskrivning av samplet

Informanterna bestod av 30 nästan färdiga lärare, av vilka 17 av informanterna studerade till blivande klasslärare och 13 till ämneslärare. Könsfördelningen var ojämn, endast tre

informanter var män. Av dem som gick klasslärarutbildningen hade även fyra behörighet att undervisa som ämneslärare. I citaten är klasslärarinformanterna betecknade med K, ämneslärarinformanterna med Ä och de som skulle komma att få behörighet både som klass- och ämneslärare betecknade med K/Ä. De blivande ämneslärarna företrädde följande ämnen: religion (4), finska och finsk litteratur (modersmål)(3), biologi (5), geografi (6), historia (1), matematik (1) kemi (1), filosofi, psykologi, hälsokunskap (1) och huslig ekonomi (1). Alla intervjuer skedde på finska.

Bland informanterna fanns det tre personer med invandrarbakgrund, som kom från familjer där antingen en förälder eller båda föräldrarna inte var finländska till ursprunget. Ytterligare en av informanterna ansåg sig komma från en mångkulturell familj eftersom hon levit många år utomlands och hade varit gift och fått barn med en person vars kulturella och religiösa bakgrund avvek från hennes egen. Fem informanter (ämneslärarstudenter) sade sig ha en "icke mångkulturell" bakgrund, dvs. de hade haft mycket litet eller ingen kontakt med andra kulturer än med den finska.

Hälften av informanterna (15 av 30) hade erfarenhet av att arbeta som lärare eller skolgångsbiträden längre än ett år och sju av dem hade arbetat längre än två år. Klasslärarstudenterna hade haft åtminstone en obligatorisk kurs där mångkulturella frågor behandlats. Dessutom hade flera av dem gått på "finska som andra språk" -kurser. Sex av de blivande klasslärarna hade tagit ytterligare kurser i ämnen som behandlade antingen mångkultur, asiatisk kultur eller flyktingar. Av de blivande ämneslärarna var det en som hade deltagit i ett invandrarseminarium, resten hade ingen direkt utbildning i frågor gällande mångkultur. Samplet kan ej anses representera den medelsnittliga lärarstudenten, utan det representerar närmast dem som är intresserade av mångkulturell pedagogik.

6. Resultatredovisning

Resultatdelen består av en deskriptiv/tolkande del med kopplingar till tidigare forskning och teori. Störst utrymme får de olika kategorierna som beskriver lärarstudenternas uppfattningar om olika aspekter av mångkulturell undervisning. I kapitel 6.3.7 ger jag en allmän översikt över nivåerna och inriktningarna på uppfattningarna om mångkulturell undervisning som kunde iakttas bland informanterna.

6.1 Läraren- den kulturellt neutrala aktören

Av 30 informanter inledde nästan alla sin beskrivning av sin kulturella bakgrund med ordet finsk/finländsk och fortsatte beskrivningen med att berätta från vilken region i Finland de härstammade från. Nästan hälften av ämneslärarstudenterna hade svårt eller mycket svårt att beskriva sin kulturella bakgrund som annat än finsk medan klasslärarna tycktes ha lättare än ämneslärarstudenterna att beskriva sin kulturella bakgrund.

Då informanterna blev ombedda att förklara närmare vad de menade med finländsk, uppgav de flesta dels hembygden, dels religionen. Oftast upplevdes den evangelisk-lutherska religionen vara en viktig del av den kulturella bakgrunden. Andra kristna riktningar som nämndes var den ortodoxa och den katolska religionen, dessutom uppgav en informant att islam var en viktig del av identiteten.

Beskrivningarna av den finska kulturidentiteten hade gemensamma drag med de uppfattningar som Kantelinen och Pöntinen (2007) fann i sin forskning med blivande klasslärare. Av orden och fraserna som förekom mest allmänt i beskrivningarna kan nämnas den regionala härstamningen (22), den evangelisk-lutherska religionen (8), tänkesätt, traditioner och vanor hemifrån(8), patriotisk (1), språket (4), naturen (4), internationell (3), konst och högkultur (3) och internationell (3). Också egenskaper som flit och ärlighet nämndes som typiskt för den finska kulturidentiteten. Citaten som följer representerar typiska sätt för informanterna att reflektera kring kulturidentitet:

Ehkä yksi määrittävä tekijä voisi olla siis ihan luterilaisuus vaikka mun vanhemmat ei erityisen uskonnollisia olekaan niin meillä on kuitenkin molempien lapsuuden kodista sellainen uskontojen kunnioittaminen ja uskonnollisuuden arvostaminen jossain määrin ja sillä tavalla. Se on kauheen vaikea sanoa mitä se suomalaisuus on, muuta kuin että sillä tavalla pois sulkea, että meillä ei ole tavallaan mitään, et mun molemmat vanhemmat ovat juuriltaan suomalaisia, sillä tavalla. (Ä 22)

Suomalainen kulttuuritausta silleen niinku, olen eteläsuomalainen, pääkaupunkiseudulta kotoisin, että, ei ole. (...) Tosi vaikeeta. [skrattar]. En mä tiedä tuleekohan sieltä vanhemmilta, tottakai sieltä nyt tulee jotain näitä mutta. En ole edes ajatellut tällaisia herranen aika, että. En mä tiedä, jotenkin. Varmaan kuitenkin tulee silleen tää, no helsinkiläisyys ja sitten suomalaisuus. (Ä 26)

Mä oon ihan suomalaisesta perheestä ja aika lailla suomalaiset sukujuuret on (...) mun isoisä ja isoäiti on Karjalasta ja sit tavallaan sitä kautta tulee ehkä pientä sellaista karjalaista vaikutetta (...) Mutta muuten ollaan ihan tavallisia suomalaisia, eteläsuomalaisia ihmisiä (...) mun mielestä täällä ollaan aika avoimia ja rehellisiä ja puhutaan suoraan ja ollaan aika paljon kuitenkin lähellä luontoa, jos voi niin sanoa. Elikkä, tähän kuuluu sellaisetkin asiat, että mitä kaikkea me voidaan tehdä vapaa-

aikana, voidaan lähteä sieniretkelle ja pyöräilemään tuonne kivoille hiekkateille ja näin (...) sellainen ihana avaruudentunne on ympärillä ja puhdas ja raikas ilma. (K 8)

Typiskt var att nämna vilken del av Finland man kommer från, värderingar som härstammar från religionen, närheten till naturen och egenskaper som ärlig, uppriktig och ”vanlig”, viket många gånger ansågs relatera till att man hade genuint finländska rötter. I följande citat betonas finskheten som ett slags trygghetens ankare i en föränderlig värld:

Se on sitä kansallista itsetuntoa, mikä tulee esimerkiksi menestymisessä urheilukisoissa ja sellaiset. (...) Meillä [nämner en liten finsk stad] ei kauheesti näy muita kulttuureja. Nyt vasta oikeastaan viimeisen viiden vuoden aikana, viiden, kymmenen vuoden aikana ehkä (...) satunnaisesti tulee jotain eri kulttuureita olevia ihmisiä esimerkiksi vastaan tai muut, mutta hirveen vähän. Eli tavallaan sekin tukee sitä semmoista, et se oma, se suomalaisuus on tuolla meilläpäin niin kauheen selkeä ja ainut. (...) Turvallisuutta, sitä se on tosi paljon. Ja semmoista luottamusta johonkin, että meillä asiat on tosi hyvin (...) mä en yhtään ajattelisi, että mä voisin elää missään muussa kulttuurissa (...) Mun mielestä täällä vaan pidetään ihmisestä niin hyvää huolta, niistäkin, joilla menee huonosti. (...) Vaikka maailman tilanteet elää ja tapahtuu isoja juttuja maailmalla ja muuta, silti mä luotan koko aikaan siihen, että täällä meillä tajutaan se, ja jotenkin me ollaan aika pieni osanen sitä koko isoa kokonaisuutta, että ne ei sinänsä vaikuttaisi meihin niin radikaalisti, että pitäisi ruveta pelkäämään jotakin. (...) en mä mitenkään staattisena näe, ettei mikään muutu, mut joku semmoinen luotto siihen jatkuvuuteen, että täällä jatkuu asiat hyvin. (K12)

Citatet av K 12 beskriver hur informanten i sin beskrivning av sina kulturella rötter hänvisar till finskheten i sin hembygdskultur som något klart och enhetligt.

Den egna kulturidentiteten uppfattas här, tack vare sin bestående enhet av rena finska drag, som trygg och varaktig, som en känsla av att vara skyddad från världens många hot. Helt tydligt uppfattar informanten också sitt monokulturella kulturarv som en fördel, som utgör grunden till den egna identiteten och tryggheten. Samma informant beskrev sin uppfattning av kulturell mångfald i klassrummet som att ”fysiskt annorlunda utseende är det första jag kommer att tänka på” (se citat i kap. 6.2.). Nationellt självförtroende som en följd av framgång i idrott nämndes också av K 12 som något som bekräftar den egna finska identiteten.

Ett tydligt tema som uppstod kring begreppet kulturidentitet var att det upplevdes som främmande, ovant och svårt att reflektera över den och beskriva den. Vanligen beskrev sig informanterna som ”finländska”, ”typiska finländska”, eller som ”alldeles vanliga” finländare men hade ofta svårt att förklara vad de menade:

No mä en hirveen vahvasti koe, mulla ei ole ihan, siis suomalainen identiteetti ei ole mitenkään hirveen tärkeä. Tai se on tietysti tärkeä sikäli, että kun nyt molemmat vanhemmat on suomalaisia kuitenkin ja täällä on kasvanut. Mut, että, mä en koe, että se olisi mitenkään leimaava elämässäni. En mä ehkä, koen ehkä olevani myös eurooppalainen, et en pelkästään suomalainen. (...) ei mulla mitään kauheen vahvoja ideologioita. Enkä ole erityisen uskonnollinen, että tuota, kotitaustasta, en mä oikein osaa laittaa itseni mihinkään ryhmään, et nykyään kuulun sitten akateemiseen ryhmään, tietysti, ja ehkä kotitaustastakin. Mut en mä osaa, ei mulla ole mitään semmoisia uskonnollisia ideologioita tai muita. (Ä 19)

En mä ehkä lähde itseni, enemmän mä ehkä liitän itseni johonkin tärkeisiin ihmisiin tai muuhun, ei se ole, että mä rakentaisin tietoisesti identiteettiä jostain sitten semmoisista abstraktisista asioista (...) Se on itsestään selvä, että en mä oikein jaksaisi vaivautua sanallistaa niitä asioita. (Ä 28)

Ur citaten ovan framgår att informanterna hade svårt att kategorisera sig själva och ansåg det oviktigt att reflektera över sin kulturidentitet. Informanten Ä 19 beskrev sig som europeisk och nämnde sin akademiska utbildning som ett exempel på vad som kännetecknade hennes identitet medan Ä 28 tyckte att hela frågan var för abstrakt och besvärlig för att svara på. I slutet av intervjun återkom hon till ämnet med en förklaring om varför just frågan om kulturidentitet varit den allra svåraste frågan hade för henne att svara på:

Rupesin miettiä, että kaikista vaikein mistä oli puhua oli just joku tuommainen oma kultuuritausta. Mä olin, että mikä, no sehän on niin selvä, et enhän mä nyt sitä tarvi osata selittää. (...) Siis kun mua ahdistaa tuommoiset määrittelyt mistä mä aina yritän jotenkin välttyä [skrattar]. (Ä 28)

Kulturidentitet upplevdes av Ä19 och Ä28 både som svårt och arbetsamt att definiera explicit. Bland informanterna var det också vanligt att förringa betydelsen av vad de själva i sin lärarroll kulturellt sett representerar inför klassen, eftersom det är den egna personligheten, att man är öppen, rättvis och bra i sin undervisning, som avgör hur eleverna i klassen uppfattar läraren. En orsak till att kulturidentiteten upplevdes svår att förklara var alltså att den upplevdes som något självklart, som om det var något man inte hade behövt fundera på eller ännu mindre uttrycka explicit. Många av de blivande lärarna ansåg nog att det har en betydelse vad läraren representerar men kunde inte förklara på vilket sätt deras kulturidentitet, ras och sociala klass kunde påverka eleverna. En mycket allmän åsikt var att lärarens egen kulturella bakgrund inte har någon som helst betydelse ur elevernas synpunkt, vilket ur Hill-Jacksons (2007) perspektiv på mångkulturell medvetenhet hos vita lärarstudenter kan kategoriseras som typiskt för ”det omedvetna stadiet”. På detta stadium är lärarstudenten en ”kulturell sömngångare”, som anser att man inte behöver fästa

uppmärksamhet vid kultur eller ras i klassrummet. Följande två citat är olika svar på frågan om hur informanten, som själv representerar den vita majoriteten, ser på betydelsen av sin egen kulturella bakgrund (vit, medelklass) i en mångkulturell klass:

En mä tiedä vaikka mä oon itse hirveesti kiinnostunut kaikista tällöisistä erilaisista kulttuureista ja näin, niin sitten on tutustunut jonkin verran, mut kyl se on pääpiirteissään sitä, että siihen on jonkun välityksellä tutustunut, ettei sitä konkreettista kokemusta niin se. En mä oikeesti tiedä välttämättä, et mitä se elämä nyt jossain tuolla muualla on, ettei ole ihan päässyt sisälle kuitenkaan siihen. Niin sitten et on vaan semmoinen pintapuolinen raapaisu ja sit on vaan semmoiselta mutu-tuntumalta, et näinhän se nyt teille siellä jossain muualla menee tai jotenkin. Niin sitten, niiltä pohjilta sitten jos opettaa eteenpäin näitä asioita, että. Ettei varmasti kuitenkaan ole semmoisesta ihan todellista kuvaa. (Ä 26)

Se merkitsee sitä, että mä pyrin siitä valkoisen naisen lähtökohdasta olemaan silti hyvä ja lähestyttävä aikuinen siinä luokassa. Vanhemmille sillä saattaa olla enemmän merkitystä kuin lapsille, negatiivista merkitystä, että tuota, edustan valtaväestöä ja on siis päässyt kaikesta helpolla ja kuvittelen tietäväni miten maailma pyörii. Mutta lapsille ainakin omasta kokemuksesta se ei merkitse juuri mitään, että se riittää, että siellä on mukava siellä luokassa ja heitä kuunnellaan ja muuta ja mä luulen, että vanhemmillakin niin, jos ylipäänsä nyt tulee tällöisiä ennako-oletuksia, niin ne saadaan sieltä häipymään. Mutta sitä se nyt ainakin merkitsee, että oma kulttuuritaustani kannalta, että uskontojen näkymisen pyrin jotenkin häivyttämään siitä, että tietenkin siellä on eri uskontokuntien kuuluvia oppilaita luokassa, mutta se, että siellä luokassa ei tarvi kuulua mihinkään eikä tarvi olla se uskontonsa edustaja. (K 17)

Informanten K 17 hade sex år av arbetserfarenhet i en skola med invandrarelever men Ä 26 hade förutom praktiken ännu inte arbetat som lärare. Ä 26 sade sig också sakna erfarenhet av andra kulturer än den egna och var medveten om att denna okunnighet kan påverka hennes undervisning på så sätt, att hon inte riktigt vet hur hon ska ta sig an ämnet. Underförstått är antagandet att man som lärare i en mångkulturell klass förväntas kunna undervisa om ”andra” kulturer. Informanten K 17 anser igen att trots att hon representerar den vita medelklassen och ”har haft det lätt”, så ser inte barnen i klassen något negativt i det hon representerar. Det viktigaste enligt henne är, att stämningen i klassen är god och att barnen har lätt att närma sig henne. Hon menar att det närmast är föräldrarna som kan uppfatta hennes bakgrund på ett negativt sätt. Uppfattningen om lärarens personlighet som den avgörande faktorn för framgångsrik undervisning är en gammal föreställning som envist lever kvar bland lärarna och gör att man i skolorna blundar inför betydelsen av elevernas sociokulturella bakgrunder (Broady, 1986). K 17 igen betonar religionens betydelse som en alltför värdeladdad faktor som bör tonas ned, till den grad att det i skolan

råder en religionsfri miljö, där inga värderingar tvingas på barnen från lärarens sida.

De informanter som hade vistats längre tider utomlands eller själva hade invandrarbakgrund var mycket mera medvetna om sin kulturidentitet än de övriga informanterna, vilket stämmer överens med Castros (2010) påstående om att den personliga bakgrunden har en betydelse för attityderna och antagandena om mångkulturella begrepp. De som hade bott utomlands hade själva fått känna hur det är att vara ”den andra”, en upplevelse som stimulerat till självreflektion. Intressant nog så hade dessa samma informanter inte reflekterat över hur deras egen kulturella bakgrunder, inkluderande ras sociala klass, kunde påverka deras roll som lärare i en mångkulturell klass.

Mångkulturella erfarenheter av att ha rest mycket, bott utomlands en längre tid, arbetat i en mångkulturell miljö eller av att ha familjemedlemmar med olika kulturella bakgrunder, hade gjort att man idkat en djupare självreflektion beträffande den egna kulturidentiteten. Trots utomlandsvistelser som förstärkt medvetenheten om den egna identiteten upplevdes ändå den egna bakgrunden (vithet och medelklass) inte som betydelsefull för hur eleverna i en mångkulturell klass såg på en som lärare. Av nio informanter med relativt djupa mångkulturella erfarenheter var det enbart tre stycken som sade sig medvetet ha reflekterat kring sin kulturidentitet som lärare, trots att de på ett personligt plan var självmedvetna.

En mä ainakaan opettajana, opettajana mä en ajattele sitä. Että, silloin siellä amerikkalaisessa koulussa sen tiedosti toisella tavalla koska mulla oli se mamu-status. (K 1)

(...) mä oon hyvin avoin, mä kerron aika paljon itsestäni, ja tuon omia juttujani esille. (...) et tavallaan, oppilaille ei jää pelkästään se kuva, mitä mä oon ulkoisesti. Että, vaikka jos mä olisin jonkun muun kulttuurin edustaja, mut et mä olisin saman luontoinen ihminen ja opettaisin samalla tavalla niin, mä luulen, että sillä ei oiskaan merkitystä, mikä mä oon niinku kulttuurisesti. Tää on kauheen vaikea kysymys. (K 12)

Informanten K 1 tyckte således att hon som lärare inte behöver reflektera över vad hon representerar men utomlands, där hon själv hade invandrarstatus, var hon medveten om sin bakgrund och sin identitet på ett annat sätt. K 12 anser, att genom att vara öppen och ”ge ut av sig själv” har det ingen betydelse vilken kultur hon representerar.

Tre av informanterna kom från familjer där den ena eller båda föräldrarna var invandrare. Deras uppfattningar om mångkultur skilde sig inte nämnvärt från de allmänna uppfattningarna om mångkultur och mångkulturell undervisning, som präglades av

associeringen till främmande kulturer och invandrare. En av dem sade sig ha fått enbart positiv feedback för att hon representerade en etnisk minoritet, andra elever kunde se henne som ett gott exempel på att man kan klara sig väl som invandrare i Finland, man kan utbilda sig och få ett bra yrke. Den andra upplevde inte sin mångkulturella bakgrund som enbart positiv, utan också som en utmaning för att vinna respekt i klassen, främst av den orsaken att hon var mindre till växten än finska kvinnor i genomsnitt. Den tredje informanten med en mångkulturell familjebakgrund var mycket språkkunnig och inställd på att läraren bör kunna kommunicera med invandrarelever även på mera exotiska språk. Lärarens uppgift ansågs av denna informant vara att anstränga sig för att lära känna eleverna, deras språk och kultur, och lära sig kommunicera med dem. Denna lärarstudent hade rest mycket och hade mycket tvärkulturella erfarenheter.

Bland informanterna fanns det en blivande ämneslärare som i motsats till de andra studiekompisarna hade reflekterat mycket över sin egen sociala klass och kulturella bakgrund. Hon definierade sin bakgrund som arbetarklass och ansåg att hennes studiekamrater, alla med medelklass bakgrund, var helt omedvetna om att barn från de lägre sociala klasserna har flera hinder att övervinna än medelklassbarn om de siktar på högre akademiska studier.

Se on ollut itse asiassa aika hämmästyttävääkin huomata se, miten vähän ihmiset ovat jotenkin tietoisia...kuinka totaalisen pihalla jotkut vaan on, ja se on aika pelottavaa, että niitä on opettajina, kuinka se on ongelma, että tietyistä yhteiskuntaluokista tulevat lapset ei päädy yliopistoon esimerkiksi. (Ä 18)

Hon hade fäst uppmärksamhet vid att man i studiekretsarna alltför lätt slätade över det faktum att elever med arbetarklassbakgrund proportionellt sett är betydligt mindre representerade på högskolenivå än studenter med medelklassbakgrund. Också Järvinen (2007) har skrivit om hur hon som student med arbetarklassbakgrund trots framgång i studierna hade en känsla av utanförskap i universitetsvärlden. Känslan av att inte passa in var förknippad mera med självkänsla och habitus än med brist på yttre uppskattning. Social rörlighet från en lägre social klass till en högre kan ha sitt pris i form av rotlöshet och utanförskap: man känner sig inte hemma varken i medelklassen eller i den klassomgivning man härstammar ifrån (Järvinen & Kolbe, 2007; Kolbe, 2010). En av klasslärarstudenterna (Ä 15) var inne på samma tankebana med sitt påstående om att ”medelklassen inte är medveten om de prövningar och konflikter som andra gått igenom” eller med hennes egna ord: ”jokaisen ihmisen elämään kuuluu tietty määrä kärsimystä mutta keskimäärävalkoinen keskiluokkainen nainen ei ehkä ole tietoinen niistä konflikteista mitä, minkä läpi lasten,

ainakin huoltajat, on voinut käydä läpi.” Vad Ä 15 menade var att en vit, medelklass kvinna hade det kanske lättare i sitt liv, eftersom utsikterna till en ekonomiskt tryggad tillvaro med bra utbildningsmöjligheter för barnen vanligen är bättre jämfört med mödrar från invandrar- eller minoritetsgrupper. Denna informant såg inte på sig själv som en typisk representant för den vita medelklassen i och med att hon hade kännedom och erfarenhet av andra kulturer än sin egen, var engagerad i flyktingfrågor och hållbar utveckling. Hon var mycket intresserad av mångkultur och globala frågor, ändå tydde hennes svar på okunnighet vad beträffar social klass och vithet. Om man är en vit, medelklass kvinna så är det ganska troligt att man för icke vita representerar stereotyper trots att man själv uppfattar sig som upplyst och mångkulturellt engagerad.

En informant ursäktade sig för sina ringa insikter om sin kulturella identitet med att hon aldrig känt något behov av att begrunda sina sociala och kulturella rötter:

En ole niinkun ennen ajatellut. Tai mä ajattelen siis aika vähän omaa ihoväriä tai oon kuitenkin aika keskiluokkaisesta perheestäkin. Ehkä sitä sen takia ei ennen ole ajatellut koska kaikki mun kaverit on ihan samanlaisia, enkä mä sillä tavalla ole joutunut muiden kuin keskiluokkaisten maahanmuuttajien kanssa tekemisiin ja suurin osa heistäkin on valkoihoisia. (Ä 29)

Denna informant hade således en mycket monokulturell bakgrund och tog för givet att det inte fanns något behov av att reflektera över den egna kulturidentiteten, eftersom alla kamrater hade en liknande medelklassbakgrund. Detta påstående bekräftar det tidigare påståendet av informanten Ä 18, att studiekamraterna på universitetet verkar vara omedvetna om hur ens sociala och kulturella bakgrund påverkar sådant som förutsättningarna till att söka sig till högre utbildning. Likande inställningar kom fram under flera intervjuer, nästan en tredjedel av informanterna (nio av trettio) verkade aldrig ha reflekterat över sin habitus eller över sina egna kulturella rötter.

Det enda som allmänt ansågs påverka hur eleverna ser på läraren i en mångkulturell klass var genusaspekten. Detta motiverades vanligen med att kvinnliga lärare respekteras mindre än manliga lärare inom vissa kulturer men också problemet med alltför litet manliga förebilder för pojkarna i klassen kom upp (se stycket 6.3.3).

Sammanfattning. Av 30 informanter uppgav över hälften (16) att de aldrig reflekterat, eller mycket litet reflekterat, över sin kulturella identitet. De beskrev sig själva som ”typiskt finländska” eller ”vanliga finländare” men hade uppenbara svårigheter med att förklara närmare vad det innebar för dem. Att det var så svårt att definiera sin egen kulturidentitet tyder på att det saknas en självmedvetenhet angående den egna bakgrunden

och dess betydelse i interaktionen med eleverna. De flesta var omedvetna om att kulturidentitet med relaterade världsuppfattningar, värderingar och förväntningar av eleverna påverkar elevernas prestationer. Som Rastas (2007) konstaterat, tas ofta vithet som en självklar eller en neutral utgångspunkt för betraktelse och reflektion kring kulturell identitet och andra kulturella frågor i det finländska samhället och lärarstudenterna representerade i detta hänseende de allmänt rådande uppfattningarna i det finska samhället. Informanternas syn på den egna personligheten karakteriserades av uppfattningen om sig själv som en kulturellt neutral aktör, med förmåga att bemöta och bli bemött frikopplad från sociokulturellt betingade tanke- och handlingsmönster.

Möjlighet till aktiv självreflektion kunde på basen av dessa forskningsfynd vara nyttig att utveckla vidare i lärarutbildningen. De informanter som hade reflekterat djupare över sina egna rötter och sin egen kulturella bakgrund hade också haft mångkulturella erfarenheter i större grad än de som var omedvetna. Umgänge med människor från andra kulturer än den egna, resor, utlandsvistelser, mångkulturella kontakter i arbetslivet eller en familj där minst en familjemedlem hade en annan etnisk eller religiös bakgrund än den egna var faktorer som i denna undersökning hade ett samband med en medvetenhet om den egna kulturidentiteten.

6.2. Kulturell mångfald i klassen

Då informanterna tillfrågades om vad som menas med kulturell mångfald i klassrummet var det spontana svaret ofta att det i första hand innebär att det finns elever med invandrarbakgrund i klassen. Det var inte alltid lätt för dem att definiera begreppet mångkultur och det behövdes oftast hjälpfrågor som ”vad annat kunde höra till begreppet mångkulturell klass” för att stimulera till mera omfattande svar. En tredjedel av informanterna ansåg att begreppet mångfald i klassen omfattade dels invandraspekten, dels individuella faktorer från elevernas bakgrund. Till familjebakgrunden räknades enligt informanterna handlingssätt, vanor, värderingar, attityder, traditioner och den världsuppfattning som råder i olika familjer. Andra allmänt förekommande ord och begrepp förutom invandrare som informanterna använde för att beskriva vad som utmärker mångkultur i klassen var bl.a. religion (8), regional härstamning (6), social klass, föräldrarnas utbildning eller levnadsstandard (3), språk (5), minoriteter (6), subkulturer (4).

Ehkä se tarkoittaa juuri sitä, tullaan erilaisista kodeista, joissa ajatellaan eri tavalla, että voi olla sellaista tietynlaista perinteistä ajattelua. Sitten voi olla niin kuin hyvin

erilaisista tilanteista voi olla äidin huoltamia, isän huoltamia, sitten voi olla just muualta muuttaneita. (K 10)

Mä ehkä käsittäisin, että ne voi olla just tätä, että on eri kieliä tai eri maista kotoisin, mutta kyllä sit laajemminkin, että erilaisia perhekulttuureja just koulutuksen kautta, ehkä vanhempien työllistymisen tai ylipäänsä mimmainen perhe, et onko äiti ja isä, vai vaan äiti tai muuten erilaisia perheitä. (K 13)

Kai se tarkoittaa sitä, että niillä on aika sellainen oma, ihan oma, erikoinen taustansa sillee, että kukaan ei ole samanlainen kun joku toinen. Niillä on aivan erilainen maailmankuva varmaan, kaikilla, joka sen taustan määrittää. (...) pitäis ottaa tietenkin huomioon kaikkien omat taustat ja sillee. Antaa kaikkien saada olla se oma itsensä tai sillee. Ettei pidä mitään tietynlaista taustaa parempana sillä tavalla, että kohtaa kaikkia tavallaan samalla tavalla, mutta kuitenkin sitten, ottaa kaikki yksilöt huomioon. (K 6)

Ur de tre citaten ovan framgår synen på familjebakgrunden som en betydande mångkulturell aspekt. Även språk och invandring nämns men betoningen ligger på hemmet och föräldrarna. Hemkulturen formar vårt sätt att tänka, känna och kommunicera (Fabrega, 2005) och är utgångspunkten för vårt levnadssätt. Informanterna i denna studie hade överlag en god insikt om aspekter som kan karakteriseras som det traditionella, antropologiska mångkulturella synsättet, medan kultur mera sällan granskades ur det sociologiska perspektivet, vilket man gör inom den kritiska pedagogiken (se Banks, 2006: McLaren, 2007b; Sleeter & Grant, 2007). Väldigt allmän var ändå tanken att mångkultur var i första hand förknippad med invandrarbakgrund, språk och religion:

Mun mielestä siinä voi lähteä jaottelee eka pienempinä piireinä, että kyllähän nyt jonkun verran näkyy se, että ootko mistä päin Suomea tullut, eli semmoinen pieni kulttuurisuus. Mut sit just tietysti se, että onko kuinka paljon, että on selkeästi jo muualta päin maailmaa sukujuuria, että miten ne sitten näkyy siinä. (...) Kielellinen tausta ja sit kulttuurinen tausta kaikessa mittakaavassa, et miten sen nyt ajattelee. (...) No siis kulttuurissa enemmän uskonto, kieli, sitten ehkä (...) onks se jotkut alakulttuurit, tuleeko siihen mukaan, mikä on se oppijan oma suuntaus. (Ä 21)

Fyra informanter, alla blivande klasslärare, nämnde enbart olika familjebakgrunder som en definition på vad mångkultur i klassen innebär. De var alltså av den åsikten att mångkultur inte är begränsat till att omfatta enbart invandrarelever. Det individualistiska tänkesättet om elever som unika personligheter var således starkt representerat, i och med att 27 informanter av 30 beaktade elevens individuella familjebakgrund som en del av den kulturella mångfalden i klassen. I de nationella läroplanerna poängteras elevernas individuella behov, vilket de blivande lärarna var mycket införstådda med. Ett sätt att

definiera kulturell mångfald formulerades som ett inkluderande av elever, vars bakgrund på något sätt avviker från den dominerande kulturella majoriteten:

Kulttuurista moninaisuutta. Mä näen, että se tarkoittaa sitä, että siellä on sellainen erilaisista taustoista lähtöisin olevia oppilaita, että kaikki ei ole tätä perussuomalaista. (...) monikulttuurisuutta mun mielestä sitten on myös saamelaiset ja romaanit ja siis ihan nää ketä nyt on suomalaisia periaatteessa, mut et he niinku edustaa näitä. (K 16)

Että ne on eritaustaisia. Periaatteessa jokainen yksilö on muutenkin, sillä on oma tausta, mutta tuota, eri kulttuurista tulee, eli ei edusta sitä valtavirran väkeä. Eli arvot, ja asenteet ja kieli on erilainen. Ja perinteet on erilaisia ja ajatukset ja käsitykset kans voi poikkea muista. Niin sellaiset asiat tulee mieleen. (K 9)

Se tarkoittaa sitä, oppilaiden perhetausta ja kulttuuri ja elämysmaailma mihin ne peilaavat arkisia tekemisiä ja myös sitä koulussa olemista ja oppimista niin, ei ole homogeeninen. En väitä, et se tänä päivänä olisi, vaikka olisi kaikki kaikki, syntyperäisiä suomalaisia, että vanhemmatkin ovat, etnisesti suomalaisia, että sen verran löytyy kuitenkin jo taloudelliseen tilanteeseen liittyvää vaihtelua ja myös kulttuurista vaihtelua, että onko kotoisin pääkaupunkiseudulta vai Itä-suomen pienestä kunnasta ja näin. Mutta siis sitä, että oppilaiden ainakin toinen vanhempi on lähtökohtaisesti jostain muusta kulttuuripiiristä kuin suomalaisesta valtakulttuurista. (K/Ä 15)

Här nämndes alltså kulturella minoriteter som romerna och ursprungsfolket samerna som exempel på hardana elever det kan finnas i en mångkulturell klass. Den individuella bakgrunden och sådant som värderingar, attityder, språket och regional härstamning betonades också. Kultur som avviker från majoritetskulturen, underförstått ej tillhörande den vita majoritetskulturen, konstaterads vara lika med mångkultur. Minoriteter och ursprungsbefolkning nämndes ett fåtal gånger, ändå gav svaren ofta intrycket att kulturell mångfald först och främst syftar på elever med en annan nationalitet än finländsk:

...itselle tulee tässä tilanteessa mieleen ekana se, että siellä on siis eri maista, kulttuureita. Ja jos nyt ajatellaan vielä Suomea niin luultavasti tavallisessa luokassa olisi maahanmuuttajia. (Ä 20)

...että tulee eri maista, et on tavallaan, eri kansallisuuksien kulttuuri jos ajattelisi vaikka romaaneja (...) eri etnisistä ryhmistä, niin se varmaan sanotaan. (K 8)

Invandrare och etnicitet förknippades alltså starkt med kulturell mångfald i klassen. Ett mera mångsidigt perspektiv kan tydas ur citaten av informanten K 17, som visade prov på en relativt mogen och medveten uppfattning som beaktade bland annat socioekonomiska

faktorer.

No, luokan jokaisella oppilaalla on oma kulttuuri ja perhetaustat on erilaisia, elikkä on maahan muuttaneita muista kulttuureista ja ehkä myös Suomen sisällä eri puoliltan muuttaneita, eri kulttuureista olevia oppilaita ja siinä ne on samassa tilassa ja ryhmässä. (...) Itse näkisin sen sillä, että joka oppilas on aina oma yksilöllisen itsensä ja se oppilantuntemus on hirveen tärkeätä, et millä tavalla just sitä oppilasta ois hyvä opettaa tai ehkä enemmän just sitä yksilöä tulee huomioida. Jokainen oppilas kuitenkin oppii kunhan olosuhteet on siihen suotuisat. (...) varmaan on jonkinnäköisiä ihan semmoisia sisäsyntyisiä juttuja, että antaa poikien ehkä hölistää vähän enemmän kun on poikia ja tytöiltä taas sitten jotenkin odottaa parempaa käytöstä vaikka siitä yrittäis pois. (...)Tietenkin sitten sosioekonominen tausta saattaa, sieltä saattaa tulla muita asioita, et lapsi tarvii enemmän tukea tai sitä huomiota tai jotain tällöistä. Mut et sekin on sit aika yksilöllistä, ei se rahan määrä suoraan sitä mittaa. (K 17)

Erilaiset tällöiset kehityshäiriöt tulee mieleen, oppimisvaikeudet. Sitten myös perhemallit, kaikki ei ole keskituloisia isä-äiti-kaksi lasta-perheitä. Sitten on tällöisiä, voisko sen sanoa, älykkö tai vähän semmoista aspergeriin menevää niinkun rauhallista ja keskittynyttä ja vähän semmoista erikoista, ei ihan normaalin lapsen tyyppisen tai normaalin aikuinenkaan, mitä pidetään keskivertoihmisenä. (K 17)

Synen på individens möjligheter till lärande i dessa reflektioner utgår från den sociokulturella kontexten, omfattande socioekonomisk ställning, genus, sexuella minoriteter, funktionshinder och speciella behov. Också genusaspekten som en faktor som påverkar hur man som lärare behandlar eleverna i skolan togs upp.

Tre informanter ansåg att mångfald i klassen innebär att det finns elever som ser annorlunda ut, dvs. att man ska ha ett annorlunda, exotiskt utseende för att kunna definieras som mångkulturell. Det ska alltså synas utanpå. Mörk hy anses enligt denna definition vara det samma som kulturell mångfald:

Ihan ensimmäinen ajatus on se, jos sanotaan, et mun luokalle on tulossa monikulttuurinen lapsi niin mä oletan, että hän ehkä näyttää erilaiselta kuin tavallinen suomalainen ja et jompikumpi hänen vanhemmista tai molemmat on sitten [syftar på utlänning]. (Ä 22)

Ekaks tulee mieleen se, että on fyysisesti erinäköisiä ihmisiä luokassa (...) Se, mikä on silmäänpistävä jos astun luokkaan näin. Sitten kun lähdetään menee syvemmälle asioihin niin sitten siellä on se pointti, että on monia eri uskontoja omaavia lapsia, joka sitten selittää myös, että heillä on erilaisia arvoja, erilaisia ihan käytännön toimintatapoja, erilaisia rajoituksia, erilaisia mahdollisuuksia vaikka kohdata ja käsitellä asioita. Niin odota, ulkonäkö, uskonto, kulttuuri, niinkun. (K 12)

Informanten K12 inkluderade förutom utseende också religion, värderingar, vanor, begränsningar, olika möjligheter att bemöta och behandla olika saker på som en del av mångfald. Denna typ av uppfattning likställer mångfald och diversitet med något som kommer ”utifrån”, från ett främmande land med en främmande kultur. Tre informanter var av den fasta åsikten att mångkultur endast ska användas för att beteckna elever som har invandrarbakgrund:

...jompikumpi vanhemmista tai molemmat ovat ei-suomalaisia, joko maahanmuuttaja tai no niin, nimenomaan maahanmuuttaja (...) jos sanotaan, et mun luokalle on tulossa monikulttuurinen lapsi niin mä oletan, että hän ehkä näyttää erilaiselta kuin tavallinen suomalainen (Å 22)

Enligt informanten Å 22 kan ett finskt barn inte anses som mångkulturellt, eftersom hon anser att mångkultur hänvisar till ett barn som kommer från en icke-finsk kultur och är av en annan ras (uttrycker det som ”annorlunda utseende”) än de finländska eleverna. Denna uppfattning är ett exempel på uppfattningen om vithet som den kulturella normen (McLaren, 2007b, Nieto, 2000b, Rastas, 2007). Trots att invandrarelever starkt förknippades med mångkultur i klassen betonade ändå majoriteten av informanterna att varierande familjebakgrunder, tänkesätt, vanor, traditioner, värderingar också kan räknas till mångkultur. Väldigt få av de blivande lärarna hade ändå fått med flera aspekter på samma gång så som ras, etnicitet, religion, språk, social klass, kön, sexuell läggning eller funktionshinder. Religion, språk och familjens egen kultur var vanligen det som togs upp som exempel på kulturell mångfald. Endast tretton informanter av trettio uppfattade kulturell mångfald i klassen som ett begrepp inkluderande något annat än individuell (familje)bakgrund eller invandrarbakgrund.

Sammanfattning. Allmänt taget kännetecknades uppfattningarna om vad som menas med kulturell mångfald i klassen av att man drog paralleller till barn med invandrarbakgrund eller till barn från minoritetsgrupper som romerna och från ursprungsbefolkningen samerna. Begreppet mångkulturell klass ansågs allmänt hänvisa till etnicitet, ras, språk eller religion. Mångkulturella elever beskrevs även som utseendemässigt avvikande i jämförelse med den vita majoritetskulturen, det syftades då på att man kunde se att eleverna hade utländskt ursprung. Det andra stora temat i uppfattningarna av vad som kan sägas känneteckna en mångkulturell klass var elevens individuella familjebakgrund med säregna värderingar och handlingssätt. Uppfattningen om eleven som en unik individ och personliga behov var stark bland informanterna. Det förekom således två motsatta synsätt på mångkultur i klassen: dels ansågs det att alla elever

har en unik kulturell bakgrund som bygger på den egna, personliga sociokulturella kontexten i hemmet, dels ansågs det att för att en klass ska kunna kallas mångkulturell krävs det att den består av åtminstone till en del av invandrarelever.

6.3. Mångkulturell undervisning: exotik och invandrare

Efter att ha beskrivit sina uppfattningar av mångfald i klassen och av mångkulturella elever ställdes informanterna inför uppgiften att beskriva vad de visste om mångkulturell undervisning. Med mångkulturell undervisning avsågs här det som på engelska kallas för ”multicultural education”, vilket förutom själva undervisningen också inbegriper planeringen utgående från en mångkulturell läroplan, bedömningen av prestationer samt interaktionen med eleverna. Det visade sig att nästan alla informanter (26 av 30) antingen var okunniga eller hade en syn på mångkulturell undervisning som något som främst har att göra med undervisning om ”andra” kulturer, eller så definierades den som kort och gott att lära sig tolerera och komma överens med människor från andra kulturer.

6.3.1. Främmande kulturer och humana relationer

Sju av de trettio av informanterna, av vilka sex var blivande ämneslärare, påstod sig inte hade en aning om vad som menas med mångkulturell undervisning. Att själva undervisningen kan vara mångkulturell var för de mest okunniga något helt främmande, som en student uttryckte det: ”mä en ole ajatellut oikeasti asiaa, monikulttuurinen opetus, onks sellaista?”, d.v.s. finns det något sådant som mångkulturell undervisning, det hade hon aldrig kommit att tänka på. En annan student frågade ”om det fanns någon färdig modell för detta, eller”? Fastän alla tycktes ha åsikter om vad mångfald i klassen innebär, var mångkulturell undervisning för många ett väldigt svårt begrepp och det märktes hur svårt det var att ge konkreta exempel ju längre intervjun framskred:

Mä en tiedä edelleen et hahmotanks mä ihan mistä mä puhun kun monikulttuurinen opetus, mä en oikeasti ole ajatellut ikinä tuollaista sanaparia. Monikulttuurisuus kyllä, opetus kyllä, ja jollain tavalla ne kohtaavat toisensa mutta sitten niinku monikulttuurinen opetus”. (Ä 28)

...en mä oikein tiedä, mitä se on, tarkoittaako se sitä, että otetaan kaikkien kulttuuritaustat huomioon vai tarkoittaako se sitä, että on mahdollisimman neutraalia? Vai tarkoittaako se molempia? (Ä 19)

Citaten ovan utgör ett bra exempel på hur oklart begreppet mångkulturell undervisning tedde sig. Att det skulle inkludera en sensitivitet för olika kulturer var något som de allra flesta kom att tänka på. Vårdeneutralitet nämndes också.

Elever med invandrarbakgrund. Att beskriva innebörden av mångkulturell undervisning var svårt för informanterna och de arbetade sig ofta under intervjuens gång fram till en definition som gick ut på att mångkulturell undervisning har att göra med invandrarelever och främmande kulturer:

”En mä tiedä. Onko semmoisia kouluja, jotka sanoo, että ne on monikulttuurisia? (...) No sitä, että on eri, että on maahanmuuttajatausta, itse asiassa, mä luulen, että sillä tarkoitetaan sitä.(...) lapset siellä koulussa ovat eritaustaisia, eri kulttuurisista taustoista, ja kyllä he varmaan olettaa, että eri maista. (K 5)

Tarkoitetaanko sillä [mångkulturell undervisning] sitten, että otetaan ne kaikki, kaikkien kulttuurien lähtökohdat huomioon kun sitä opetusta suunnitellaan ja toteutetaan? (...) No varmaan toi on nyt aika tuttu esimerkki toi joulu ja somalilapset. Että kun kuuluu niitä tarinoita, että somalilapset ei saa vaikka askarella enkeleitä tao tonttuja (...)...niille monikulttuurisille lapsille se on tarkoitettu. (...) koska jos heitä ei olisi, niin sitten ei myöskään opetettaisi sillä tavalla. Paitsi niin joo tietysti, kyllähän heillekin tietysti joistakin kulttuureista opetetaan joitakin asioita, mut sitä ei ehkä sanottais monikulttuuriseksi opetuksesi, vaan sitä sanottais ehkä just sen, tai en tiedä mille sitä sanottais, mutta ymmärrän, että se ei ole ehkä ihan sama juttu. (K 8)

Ur citaten ovan framgår det att informanternas svar ofta var rena gissningar. Undervisning i en klass med invandrarbarn likställdes med mångkulturell undervisning, likaså att ta i beaktning vad olika barn från olika kulturer kan eller inte kan göra för uppgifter under timmarna. Som exempel nämndes att somaliska barn av religiösa skäl inte får delta i pyssel där man gör änglar eller jultomar. Dylika konkreta exempel på vad man kan och får göra i klassen med barn från olika kulturer, med olika värderingar och religioner, kom upp under intervjuerna med de blivande klasslärarna. Ett av synsätten på vad mångkulturell undervisning går ut på var att det handlar om att socialisera det mångkulturella barnet så att det kan anpassa sig till ”vårt” samhälle:

No, ehkä sosiaalistaa sitä monikulttuurista lasta tähän meidän yhteiskuntaan, mutta myös toisinpäin. Opettaa suomalaisille lapsille sen toisen kulttuurin ihmisten suvaitsevaisuutta. (K 8)

Synsättet ovan motsvarar synen på integrering av invandrare genom assimilation, eftersom

den beskrivs som en enkelriktad process, där invandraren åtnjuter tolerans av majoriteten förutsatt, att denne anpassar sig och smälter in i majoritetskulturen (Liebkind, 2000). Integrering som ackulturation, en process där både majoritets- och minoritetskulturerna bevaras, bejakas och samverkar, har konstaterats vara ett mera fruktbart koncept för integration och främjande av social jämlikhet (Liebkind, 2000; Liebkind & Jasinskaja-Lahti, 2000).

Att socialisera invandrarbarnet och samtidigt lära de finländska barnen något om ”den andres” kultur demonstrerar hur informanten K 8 var bunden till uppfattningen av mångkultur som något som gäller ”den andre” och ”oss”. Samma trend kunde iakttas gällande majoriteten av informanternas bild av mångkulturell undervisning.

Mångkulturell undervisning förknippades med inslag av exotik i den traditionella skolvardagen med undervisning om annorlunda, främmande, kulturer eller beaktande av invandrarelevernas bakgrunder. Med beaktande av olika kulturer menades att man som lärare försöker ta tillvara mångkulturella elevers närvaro i undervisningen genom att diskutera, låta eleverna (med invandrarbakgrund) berätta om sina kulturer samt ta upp exempel i undervisningen som berörde mera exotiska kulturer. Mångkulturella aspekter inom undervisningen förknippades allmänt med beaktandet av etnicitet, nationalitet, språk och religion. Ett fåtal inom denna grupp av ”traditionella mångkulturalister” nämnde också ordet minoritet, med syftning till romerna och ursprungsfolket samerna, medan social klass och kön allmänt inte nämndes som aspekter som skulle beaktas i undervisningssammanhang. Viktigt med mångkulturell undervisning ansågs vidare att man skulle vara hänsynsfull och inte såra någon som kom från en annan kultur med annorlunda vanor, värderingar och tänkesätt.

Humana relationer. Den mest allmänna inriktningen beträffande hur man uppfattade innebörden av mångkulturell undervisning passar in under begreppet humana relationer. De flesta informanter ansåg att det främsta målet för mångkulturell undervisning är tolerans. Med tolerans menade man att barn och ungdomar skulle få kännedom och medvetenhet om andra kulturer, som sedan i sin tur skulle fostra till att tolerera och komma överens med människor från främmande kulturer.

Oppia tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja sietämään erilaisuutta tai semmoista vierautta ja tutustumaan siihen. (K 17)

Monikulttuurisen koulutuksen? No varmaan niinku, kaikenlainen suvaitsevaisuus. Ja semmoinen niinku, et ei, et tiedetään, että, et ok jos joku on vaikka tummihoinen ja

vaikka Afrikasta, niin että ok, hän on tummaihoisin ja sanotaan Keniasta vaikka, eh, tummaihoisin ja kenialainen lapsi. Mut et ei sitä nosteta silmätikuksi. Että varmasti semmoista aitoa suvaitsevaisuutta, et kaikki me ollaan erilaisia, ei siitä tarvi nostaa siitä kauhean isoa numeroa. (K 5)

Ur citatet ovan framgår att informanterna ser på målet för mångkulturell undervisning som att lära sig att ”stå ut med” eller tolerera människor som är annorlunda. Underförstått är att man talar om människor från andra, främmande kulturer utanför den vita majoritetskulturen. Övriga mål för mångkulturell undervisning ansågs vara att lära sig acceptera och respektera varandra (12 av 30), uppskatta olikheter samt att få till stånd öppenhet och attitydförändring. Speciellt nämndes religion, utseende, vanor och traditioner som exempel på områden där barnen skulle få förkovra sin kunskap.

Muiden hyväksymisen sellaisina kuin he ovat ja muiden kulttuurien arvostaminen ja kunnioittaminen. (K 2)

Ehkä sellaista opetusta, joka huomioi sen, että kaikki lapset eivät tule samasta kulttuurista ja sitähan voi sitten edelleen kehittää siten, että ne muut kulttuurit otettaisi mukaan siihen koulun arkeen sillä lailla, että se olisi sellainen tapa, eikä kohdistuisi vaan siihen yhteen oppilaaseen. (K10)

Jotain tavoitteita mun mielestä voisi olla jos katsotaan opettajan silmin niin, semmoinen toisen hyväksyminen. Sitten erilaiset kulttuuriset, erilaisten kulttuurien joitakin tiettyjen tapojen esimerkiksiopettelu. Tai minusta uskonto on hyvä koska se minusta vaikuttaa aika paljon taustalla. (K 1)

Det som nämns i citaten ovan: att acceptera varandra även om man är olika, att högakta och känna till andra kulturer, är karakteristiskt för inriktningen humana relationer. Majoriteten av informanterna betonade vikten av att beakta elevernas kulturella bakgrunder och det inbegrep att inte sårå någon, att beakta språkliga svårigheter, religiösa värderingar samt familjernas egna värderingar, tankesätt och traditioner. Många lärarstudenter såg tämligen naivt på mångkulturell undervisning som något givande, uppiggande och som ”en resa bland främmande kulturer. Som exempel på hur undervisningen kunde genomföras gav man ofta olika temadagar, projekt och grupparbeten, firandet av olika etniska festdagar med etnisk mat, dans och musik.

Ehkä jotenkin siinä monikulttuurisessa vois olla konkreettisesti vaikka, tulee taas nää eri juhlapäivät mieleen, että, vaikka, että koulussa vietetään jotain juhlaa, mutta. Niin, hankalahan sekin olisi laittaa sinne, että just mitä tiettyjä nyt aina sitten, et vois. Kun tuntuu, että joku monikulttuurisuustemäpäiväkin niin sit se jäis niinku, ettei vaan siihen saa jäädä, et joskus se on joku erityispäivä, mikä on hauska,

jotenkinhan se pitäis saada sitten kaikkea, jossa on tämmöinen. (...) voihan sitä ajatella, että, et sitä kaikessa tuodaan tietyllä lailla ilmi, et just kun tehdään jotain töitä ja muuta, että, niinku projekteja ja tämmöistä, että se opettaja miettisi aina miten siihen saa mukaan sitä monikulttuurisuutta, mutta. Kun tässä miettii niin huomaa just, et aika vähän on mitään semmoisia, et tulis mieleen mitään konkreettisia esimerkkejä. (K 13)

Denna syn på mångkultur är vad kritiska mångkulturalister nedsättande kallas för ”the festivals, foods and dance approach” (McLaren, 2007b) och som Banks(2006) beskriver som bidragssynsättet. Informanten bakom citatet ovan var ändå medveten om att fest- och temadagar inte räcker till, utan ansåg att hela undervisningen kunde genomsyras av mångkulturella aspekter. Kunskapen räckte dock inte till för att ge mera konkreta exempel på hur det skulle kunna ta sig ut på ett djupare plan.

Bland dem som var okunniga förekom också ett förhållningssätt som i motsats till den naiva uppfattningen grundade sig på föreställningen att mångkulturell undervisning är något som är väldigt svårt och krävande, kanske till och med omöjligt att genomföra i praktiken. Följande citat är svar på frågan om på vilket sätt en lärare kan beakta olika mångkulturella aspekter som språk, religioner, nationaliteter och familjebakgrunder:

Et jos opettajan pitäisi kaikki tuollaiset ottaa huomioon niin eihän siinä ehtisi mitään muuta tehdä. Et jotenkin, en mä. (Ä 30)

Se tuntuu niin mahdottomalta, että semmoisia voi huomioda. Ylipääntensä opettaja ei pysty kyllä kauheasti tekemään mitään. Hyviä ideoita ja ajatuksia ja kaikkea on mutta käytännössä niin on, siis suuret luokkakoot vaikuttaa siihen, et ei niinku, siis olisi hirveen kiva keskustella oppilaiden kanssa ajankohtaisista asioista ja tämmöisistä kulttuurisista jutuista. (Ä 25)

Ur citaten ovan framgår att informanterna uppfattade att det är närapå omöjligt att förverkliga mångkulturell undervisning i praktiken. Det upplevdes som alltför krävande och arbetsamt och de stora undervisningsgrupperna upplevdes som ett hinder för diskussion med eleverna om aktuella ämnen och kulturella aspekter. Uppfattningen om att mångkulturell undervisning ställer stora krav på lärarna utgick från antagandet att en lärare skulle behöva känna till särdragen av världens olika kulturer och religioner för att kunna genomföra undervisningen. Informanten Ä 25 befann sig då intervjun gjordes på praktik och förklarade att det går så mycket kraft och tid åt att upprätthålla disciplinen i klassen att ”man inte ens kan genomföra grupparbeten, än mindre mångkulturell undervisning” i klasser på högstadiet eller gymnasiet.

Undervisningsämnet mångkultur: global fostran och internationalism. Ett allmänt synsätt på mångkulturell undervisning som ett ämne som ska "läras ut", kom tydligt fram och man efterlyste färdiga undervisningsmaterial. Förutsättningen för en lyckad undervisning ansågs bygga på att läraren är insatt i, och har gedigen teoretisk kunskap om, andra kulturer.

Opetussuunnitelmassa, mä ymmärrän, et siinä ei selitetä niitä sisältöjä niin hirveän tarkkaan mutta kuitenkin pitäis olla materiaalia, jotta opettajat sais jonkun välineen, millä ne voivat lähteä sit tekemään. (K/Ä 14)

Mä näen sen sillä tavalla, monikulttuurinen opetus on semmoinen opetus, jossa on huomioitu just oppilaitten kulttuuritaustoja ja sitten kulttuurista tulevia asioita, tapoja ja semmoisia. Niin minusta on, se on sinänsä monikulttuurinen opetus kun on jo opettanut monikulttuurisia oppilaita. Mutta jos ihan mennään erilaisiin kulttuureiden sisältöihin ja sitten oppiaineena tai jotain semmoista tai eri maista. (K 11)

Det som eleverna enligt denna uppfattning ska lära sig är kunskap om kulturer som avviker från deras egen. Mångkulturell kompetens i form av kunskap om olika kulturer, internationalitet och språkkunskaper har större likhet med global fostran och internationalism än med mångkulturell undervisning. Global fostran och internationalism förverkligas ofta som temadagar och projektliknande jippon, utan en genomtänkt referensram i skolorna (Jääskeläinen, 2011). De två följande citaten beskriver uppfattningar om hurdan undervisning man antog skulle finnas in en mångkulturell skola:

Sillä varmaan perinteisesti tarkoitetaan, että opiskellaan eri asioita muista kulttuureista ja katsotaan vähän miten Ranskassa eletään ja miten Afrikassa. (Ä 16)

Valmennetaan, opetetaan sitä, kohtaamaan semmoisia eri kulttuurista tulevia ja ehkä ymmärtämään semmoista monikulttuurisuutta ja semmoista suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä eri kulttuureja kohtaan ja, toivottavasti(...) siellä keskitytään tuommoiseen kansainvälisyyteen ja eri kulttuureihin, ehkä kieliin. (...) se voisi olla niin, että sellaisessa koulussa on ne oppilaiden, tai siellä on paljon, niinku monikulttuurisuutta, tai ehkä, että koulu, mitä opetetaan, että siellä keskitytään tuommoiseen kansainvälisyyteen ja eri kulttuureihin, ehkä kieliin. (K 6)

Målet för mångkulturell undervisning ansågs vidare vara att kunna skapa en känsla av global samhörighet, eller att få eleverna att inse att "vi andas samma luft och hör till samma mänsklighet" (Ä 27). Det betonades att det inte är så stora skillnader människor emellan fastän man kommer från vitt skilda kulturer, igen en uppfattning som är typisk för humana relationer, där man betonar likheter och tvärkulturell kommunikation. Denna

tankegång att man ska betona likheter mera än kulturella särdrag dök upp flera gånger under intervjuerna. En av informanterna formulerade målet för mångkulturell undervisning som ”tulee hienoja sanoja kuin ihmisyyden kasvaminen ja arvostus ja oikeudellisuus” (K 9), fritt översatt ”att växa som människa, uppskattning och (juridisk)rättvisa”.

Här kom det alltså fram att det handlar om värderingar som respekt, uppskattning och rättigheter, kort sagt att utvecklas till en god människa. Att skilja på traditionell undervisning och mångkulturell undervisning blev svårare ju mera konkret informanterna ombads beskriva skillnaderna. Ovan nämnda värderingar som tolerans och acceptans av medmänniskor kan anses typiska för det humanistiska bildningsidealet och ingår i de värderingar som ligger till grund för den nuvarande läroplanen. Då det gällde att ge konkreta exempel på hur en mångkulturell läroplan kunde se ut, blev det genast märkbart svårare för informanterna att finna svar. Eftersom informanterna inte hade klart för sig vad mångkulturell undervisning går ut på, märktes det att de ansåg att den traditionella läroplanen redan i tillräcklig grad beaktar individuella behov hos eleverna. De ifrågasatte flera gånger behovet av mångkulturell undervisning. Följande citat utgör svaret på frågan om vad målet är för mångkulturell undervisning:

En mä tiedä, kai siinä yritetään ottaa huomioon se, että niinku ihmiset on eritaustaisia ja eri kulttuureista kotoisin. En mä oikein tiedä mitä sillä sitten käytännössä halutaan sanoa. (...) No se olisi sitten varmaan tota kaikista ideologioista vapaa, mutta en mä tiedä olisiko semmoinen mahdollista. (...) vaikka kuinka yritetään olla neutraaleita, niin kyllä semmoinen jyllää, että kun taustavoimat, joista ei tiedetä, että. Kyllähän kaikki tekstit kirjoitetaan länsimaisen kulttuurin konventioiden mukaan. Että en mä tiedä mikä se semmoinen niin kuin täysin neutraali sitten voisi olla. (K 19)

Kai se on aika sama, mitä on tällä hetkellä ihan tän nykyisen opetussuunnitelman. (...) mä en tiedä tarviiks sitä niinku määritellä sillee, et opettaa monikulttuurisesti koska jos verrataan nyt vaikka, siis nykyistä, miten nykyään opetetaan ja sitten vaikka mun vanhempia on opetettu, niin kyllähän silloin opetettu on ollut, että Suomi kuuluu suomalaisille ja on viholliset ja Suomi on muuten, eihän nykyään enää sillä tavalla. Et en mä oikein tiedä mikä niinku monikulttuurisen opetuksen idea. Mun mielestä se on tää sama kuin nytkin, en mä ainakaan, mä ainakin pyrin välttämään opetuksessani semmoisia leimaamisia, jotain, että korostettais Suomea hirveesti ja. (Ä 19)

Då Ä 19 arbetade sig fram till en definition började hon med att föreslå att det handlade om att ”beakta att människor har olika bakgrunder och är hemma från olika kulturer”. Ä 19 trodde också att mångkulturell undervisning skulle vara neutral, fri från ideologier, men

ttekade på att en sådan undervisning var möjlig. Det intressanta här är att informanten är medveten om att undervisningsmaterialen i skolorna är upplagt enligt den västerländska kulturens konventioner och därför har en monokulturell utgångspunkt. Informanten förknippar mångkulturell undervisning med värdeneutral undervisning och har därför svårt att komma åt vad man borde göra för att få en mera kulturellt mångsidig utgångspunkt.

Sammanfattning. Informanternas uppfattningar om mångkulturell undervisning baserade sig på sammankopplingen mellan mångkultur, invandrare och ”främmande”, okända kulturer. Betoningen av tolerans och acceptans av ”den andre” kan i detta sammanhang kategoriseras som inriktningen humana relationer, vilken även i tidigare forskning har konstaterats vara den mest populära inriktningen bland lärare (Sleeter & Grant, 2007). Den starkt betonade kategorin ”tolerans och acceptans av andra” avslöjar ett värdekonservativt perspektiv med vithet som ”det normala”, och etnicitet som ”något annat än vit” (McLarens (2007b). Uppfattningen om att mångkulturell undervisning förutsätter att läraren är en expert på olika kulturer är stark, vilket gör att flera av informanterna anser att det är svårt, besvärligt eller rentav omöjligt att förverkliga i praktiken i skolorna. Det förekom även synsätt på mångkulturell undervisning som en form av individualisering, differentiering och global fostran inom undervisningen.

Vissa informanter hade en intuitiv uppfattning om att mångkulturell undervisning innebär ett helhetstänkande men det var inte alltid lätt för dem att uttrycka dessa tankar och ge konkreta exempel. De som tänkte mera på djupet ansåg att mångkulturell undervisning är mera än temadagar och projekt och baserar sig på attityd, inställning och skolkultur. Ändå saknades förståelsen av att annat än språk och etnicitet, som t.ex. social klass och genus kan inkluderas i begreppet mångkultur. I det stora hela verkade klasslärarstudenterna aningen bättre införstådda med mångkulturella frågor än ämneslärarstudenterna. Förklaringen torde vara att man inom klasslärarutbildningen tar upp mångkulturella frågor åtminstone inom en av de obligatoriska kurserna medan man vid tidpunkten för denna studie inte gjorde det inom ämneslärarutbildningen. Många av de blivande klasslärarna hade också redan hunnit kommit i kontakt med elever från olika etniska minoriteter eftersom många av dem redan hade arbetserfarenhet.

6.3.2. Individualisering och differentiering

Även om det första som informanterna kom att tänka på var invandrare och främmande kulturer då de redogjorde för sin syn på mångfald i klassen, poängterade de flesta beaktandet av elevernas individuella bakgrunder som utgångspunkter för vad som kan

anses vara mångkultur. Uppfattningarna av mångkulturell undervisning utgick också från att man kunde låta eleverna dela med sig av sina egna värderingar och tänkesätt.

Ehkä jotenkin, että sitä yritettäsi tutustua niinku just näihin erilaisiin kulttuureihin, mitä siinä luokassa on (...) Et kaikki sais tuoda esiin niitä omia arvomaailmojaan ja et sitä, ja just et ei kenenkään niitä arvosteltais vaan, että kaikki sais tuoda esiin ne omalle itselle ja omalle perheelleen tärkeitä asiat. (K 13)

Se, että tuotais ne eri näkemykset avoimesti esille. (...) opetuksen pitää antaa valmiudet siihen, kohdata niitä eri näkemyksiä, ymmärtää niitten taustoja. Se pitää näkyä siinä opetuksessa kun otetaan huomioon tää traditio. Ja, että jokaisella olisi valmiuksia myös tunnustaa sitä omaa traditiota ja tiedostaa se oma, mistä mä oon tulossa ja mihin menossa. ja sit ihan taas kerran se, niin se menetelmällisyys pitää jotenkin näkyä (...) vaikka juurikin joku, no vaikka just tää musiikkiesimerkki, että soittaminen joillain soittimilla ei o jotenkin soveliaista. Niin kyllähän se pitää huomioida vaikka siis itsestä tuntuis ihan absurdilta ajatukselta. Mutta ne sellaiset. En mä osaa selittää tai kertoa esimerkkejä mistään muusta menetelmällisyydestä. (K 12)

Mycket allmänt för synsättet på mångkulturell undervisning bland lärarstudenterna var att man skulle låta eleverna synas och höras som individer och att man skulle låta alla dela med sig av sin egen kulturella bakgrund. Detta skulle kunna ske genom att uttrycka sina åsikter och genom att skapa en trygg atmosfär i klassen där ingen alla skulle få vara sig själva utan att bli kritiserade. Att bejaka de egna traditionerna och att bli medveten om ”varifrån man kommer och vart man är på väg” uttrycktes som ett mål för undervisningen. Elevers egen kultur respekteras genom att ta i beaktande särdrag som att det för vissa elever inte är passande att spela på vissa instrument.

Bland några få av informanterna kom en mera omfattande uppfattning om mångkulturell undervisning upp. De som tänkte mera på djupet ansåg att mångkulturell undervisning är mera än temadagar och projekt och baserar sig på attityd, inställning och skolkultur. De som tänkte i denna riktning ansåg att olika kulturella perspektiv skulle kunna vara ständigt närvarande i undervisningen. Läraren i en mångkulturell klass kunde vidare fokusera på att vara speciellt sensitiv inför individuella behov hos eleverna.

Mutta ihan ensimmäinen tavoite mielestäni on se, että nähdään yksilö ja nähdään sen yksilön takana olevat, jotkut tietyt, joku tietty semmoinen kulttuurinen tausta, et sitä yksilöä ei nähdä vaan, et toi nyt on, et tuon ihoväri on musta, vaan nähdään se yksilö ja sit sieltä, et mitä kaikkea tulee siitä taustasta. Ja mitä kaikkea me voidaan oppia. Tai saada tietoa. (K 1)

Että kasvatetaan sitä herkkyyttä eettiseen avoimeen näkökantaan siihen, mitä on olla

erilainen, miten kohdata erilaisuus. (...) se ei ole pelkästään sitä, että on maahanmuuttajataustainen, vaan se voi olla, että se on romaani, se on huulihalkiolapsi, tai, että se on lapsi, joka käyttäytyy eri lailla, koska se ei osaa jotain asiaa tai pukeutuu eri lailla tai sanoo outoja asioita, mitä hyvänsä, niinku just tällöisiä. (K 3)

Här ser vi en mera kritisk inställning till mångkulturell undervisning, och en insikt om att det är viktigt att se individen och att utveckla förståelse och medvetande inför den individuella kulturella bakgrunden. Informanten K3 ansåg intressant nog att social klass inte har den ringaste betydelse beträffande elevens individuella behov i undervisningen. Olikhet skulle således bejakas, men social klass uppfattades i detta sammanhang som oväsentlig. Majoriteten av de blivande lärarna var starkt fokuserade på själva innehållet i undervisningen och tanken om att beakta individuella behov kom upp bland annat i form av begreppet differentiering:

Tehtäviä joutuu eriyttämään sit ainoastaan tai siis ei ainoastaan silloin vaan jos on sitten kielen kanssa ongelmia, niin sittenhän pitää miettiä tietysti tehtävien eriyttämistä äidinkielessä. Ja sit vähän joutuu niitä tehtäviä miettimään myös sillä tavalla, että minkälaisia, minkälaista arvomaailmaa sieltä tehtävistä kumpuaa. Jos siellä on, jos oppilaat ei ole vaikka kristittyjä, monetkaan, itse asiassa nykyään mun mielestä kouluissa ei tarttis olla mitenkään uskonnollista opetusta ollenkaan, se on mun mielipide. mutta, et niissä tehtävissä pitää miettiä kanssa sitä, että miten hyvin oppilaat ensinnäkin ymmärtää ne. Et jos on muista kulttuuritaustoista tulevia, miten ne ymmärtää semmoiset viittaukset siellä ja sitten myös se, ettei kukaan kauheesti pahastu niistä teksteistä. (Ä 19)

... mitä se tarkoittaa niinku, tää hieno sana eriyttäminen. Mutta miten mä sitten eriytän sieltä jos mä vaikka opetan jotain sanaluokkia siellä, niin mitä se tarkoittaa, että siellä on vaikka kaksi, niin kuin mä opetin sanaluokkia ylikuokalla, siellä oli kaksi, tai muutama venäjänkielinen ja siinä ei tainnut olla muuta. No kuitenkin joka tapauksessa äidinkieltä venäjänkieliselle. Mitä mä sitten, mitä se tarkoittaa? (...) Hieno sana se eriyttäminen, tarkoittaaks se, että mä vien sille jonkun oman lapun, et tee nämä tehtävät ja sekin vie sit hirveesti aikaa. Ja miten se edes, miten mä teen sen sitten helpommaksi? en tiedä. (Ä 30)

Frågan vad differentiering egentligen innebär i olika situationer och i olika ämnen var informanterna inte på det klara med. Det var tydligt att många lärarstudenter önskade och skulle ha behövt mera övning och kunskap om hur man differentierar undervisningen i praktiken. I följande citat beskriver en informant som inte anser sig ha tillräcklig kunskap om mångkulturell undervisning för att undervisa i en mångkulturell klass hur hon vill sträva till att beakta olika värderingar, traditioner och kulturer så gott hon kan i undervisningen:

No kai se on jonkinlaista eriyttämistä joissakin aiheissa. Tai sitten, no tietenkin sitten ehkä se keskustelu ja se aiheitten läpikäymiset on sit jotenkin laajemmin, laajemmasta näkökulmasta ja se on silloin ehkä enemmän sitten taas mun aktiivisuuden varassa koska ei noi oppikirjat kyllä mun mielestä anna minkäänlaista materiaalia semmoiseen laajempaan näkökulmaan tai monipuolisempaan mut. Et kyllähän ne, ysiluokan mantsa keskittyy Suomen maantieteeseen ja sitten on Euroopan, ei kyllä siellä hirveen vähän on semmoista kulttuurista. Toisaalta niissä ei välttämättä tarvitsisi ottaa huomioon se, että on monikulttuurinen niinku aiheisällöissä. Ehkä biologiassa, ihmisbiologiassa enemmänkin. (Ä 25)

Enligt informanten bör man differentiera uppgifterna och behandla saker ur ett bredare perspektiv än i traditionell undervisning. Ett problem är läroböckernas ensidiga kulturella perspektiv, vilket enligt citatet gör att det mångkulturella inslaget är helt beroende av lärarens egen aktivitet (underförstått att det skulle innebära extra mycket arbete att behandla olika ämnen ur ett mångkulturellt perspektiv). Som avslutning konstaterar informanten att i vissa ämnen, som nionde årskursens geografi, skulle man inte behöva ta upp det mångkulturella perspektivet, det kunde ingå mera i den del av biologin som behandlar människan. Denna typ av missuppfattning är enligt Banks (2006) vanlig bland lärarna. Man anser att vissa ämnen (speciellt naturvetenskapliga ämnen som matematik, fysik) inte påverkas kulturellt utan dessa ämnen undervisas på samma sätt i en mångkulturell miljö, som i en monokulturell miljö. Mångkulturella perspektiv kan i själva verket tillämpas inom alla undervisningsämnen, även naturvetenskapliga, genom att tillämpa kritiskt tänkande och genom att använda undervisningsmetoder där man tar hänsyn till elever från olika samhällsgrupper med olika inlärningsstilar (se t.ex. Stemn, 2010).

En intressant, och i denna undersökning sällsynt synvinkel på mångkulturell undervisning bland informanterna var att man kunde fostra eleverna till tolerans gällande olika typer av familjer:

....että suvaitaan erilaisia perhetaustoja ihan vaikka kaikki on suomalaisia niin, ihmiset asuu eri tavalla ja on jotenkin hyvin erilaisia. (...) Kyllähän siinä voi sitten ottaa, ajatella just, että on, voi olla vaan isiä tai mä oon äiti tai homoseksuaalisia vanhempiakin, että semmoista. Kaiken kaikkiaan sitä suvaitsevaisuutta, laajasti vaan sitä erilaisuutta ja sitä, niin, että ymmärtää, että on erilaisia. (K13)

Detta var den ända gången då sexuella minoriteter nämndes och det skedde under en intervju med en klasslärarstudent. En annan intressant syn på mångkulturell undervisning var att det är viktigt att träna eleverna att tänka i nya banor, med andra ord att ”undervisningen på något sätt borde inbjuda eleverna till att fundera på saker och ting ur

synvinklar som det kanske inte skulle kunna komma på helt på egen hand”. Målet för undervisningen enligt denna uppfattning var att fostra intellektuella färdigheter att närma sig olika fenomen men också förmågan att känna empati (Ä18). En annan informant, som var en av de mest kunniga i fråga om mångkulturell undervisning formulerade målet för undervisningen på följande sätt:

Keskeisin tavoite olisi se, että mun mielestä, että henkilökohtaisesti jokainen oppilas on perusopetuksen päättäessään niinkun, että hänellä on hyvä itsetunto riippumatta siitä mikä hänen kulttuurinen ja eettinen taustansa on ja hän kokee sen kulttuurisen ja etnisen taustansa rikkautena, ei rasitteena. Rikkautena, jota hän voi hyödyntää tässä suomalaisessa yhteiskunnassa toimiessaan. Ja sitten yleisimmin juuri se, että perusopetuksen päättävä oppilas niin ymmärtäis niitä prosesseja, joiden taustalla, tai niitä niinku, niitä historiallisia kehityskulkuja, et minkä vuoksi niinku Suomi tänä päivänä on paljon monikulttuurisempi kuin joku vuosi sitten mut ymmärtäis sen, ettei tää koskaan ole ollut tai mikään kulttuuri ei niinkun ole semmoinen umpio, et aina tulee vaikutteita muualta ja on tullut ainakin. (K/Ä 15)

Här betonas vikten av att skolan ska kunna stärka självförtroendet hos alla elever, vilket också anses viktigt inom kritisk mångkulturalism. Denna informant hade många intressanta och mogna åsikter om mångkulturell undervisning och hade varit mycket involverad i diverse projekt som hade att göra med biståndsarbete och internationalism.

6.3.3. Genus, religion och social klass

Då informanterna tillfrågades om vilka aspekter relaterade till elevernas sociokulturella bakgrund, som kan tänkas påverka skolgången och livet i skolan, nämndes i första hand kön och religion.

Genus betydelse i skolan. Genus och därtill förknippade roller var det som allra starkast ansågs påverka elevens liv i skolan. Genus ansågs påverka på så sätt att elever av manligt kön från vissa (muslimska) kulturer förhåller sig mindre respektfullt gentemot kvinnliga lärare än finländska pojkar. Detta var något man uppenbart hade diskuterat inom lärarutbildningen, eftersom så många tog upp ämnet under intervjuerna.

Musta tuntuu, että monesti jotkut islaminuskoiset pojat niin ei välttämättä kunnioita naisopettajaa siitä syystä, että heidän kulttuurissa ei ehkä ole naisopettajaa. Naisilla on eri paikka siinä yhteisössä, niin siinä on vähän hankaluuksia. (Ä 19)

Kyllähän perussuomalaiset on tottuneet, että opettaja on tietynlainen, edustaa tietynlaista. Kyllähän koulutus kuitenkin vaikuttaa ihmiseen. Mutta ehkä naiseus varmaan vaikuttaa

jotenkin. Joissakin kulttuureissa voi olla enemmän miesten juttu. En osaa sanoa kun en oikein tiedä mitä sillä on. (Ä 25)

Den allmänna uppfattningen bland informanterna var att lärarnas kvinnliga kön kunde påverka elevernas attityd mot lärarna på ett negativt sätt, om eleven råkade komma från en kultur där läraryrket vanligen utövas av män. Intressant nog ansåg informanterna inte att genusaspekten i större grad påverkade hur de själva förhåller sig till pojkar och flickor i skolan, utan majoriteten av de blivande lärarna tyckte att de hade ett neutralt förhållningssätt till elever av bägge könen. Följande citat är ett svar på frågan om det är möjligt att elevens genus påverkar informantens attityd mot eleverna och om informanten behandlar elever av olika kön på samma sätt i klassen:

Kyllä mä ainakin mielestäni mutta siis tuostahan on nyt just ollut, et opettaja sillee alitajuisesti tai jotenkin kohtelee eri lailla mutta en mä kyllä sillee itse tuota. (Ä 23)

Informanterna kände i viss mån till att pojkar och flickor enligt tidigare forskning behandlas på olika sätt i klassen men poängterade att könet inte ”borde” påverka lärarens attityder och att de nog själva ”strävade till” att behandla pojkar och flickor jämlikt. Många medgav ändå att eftersom genusrollerna sitter så djupt och är en del av vår kultur är det ofta så att man som lärare ändå på ett omedvetet plan förhåller sig olika till pojkar och flickor i klassen.

Varmaan mä haluaisin kohdella samalla lailla mutta, ja samalla tavalla ja tasa-arvoisesti, mut et, ihan varmasti tiedän sen, että kohtelen eri tavalla tyttöjä kuin poikia. Joo, ja sit monesti saan itseni kiinni siitä, että esimerkiksi rajua tyttöä ojennan eri tavalla tai puutun sen toimintaan. Ja sit huomaa, tai mietin, et jos toi olisikin ollut poika, joka toimii noin, niin mitä mä sit olisin. Kyl tosi tiukas elää niinkun tietty odotusarvot, miten jonkun pitää käyttäytyä. (K 7)

...kun kotona heitä kohdellaan eri tavalla, että pojat, poika enemmän paapotaan kuin tyttöjä. Tytöt ovat vähän itsenäisempiä, ne on ne, jotka kaupassa käy ruokaostoksilla ja kaikin puolin itsenäisempiä kuin pojat. Niin ei haluais kyllä kouluun tuoda niitä kahteen eri kategoriaan laitetaan, mutta automaattisesti tekee niitä tiettyjä rooleja, mitä niille on annettu niin. Kyl niinkö se ehdottomasti tuo tyttöjen ja poikien erot on näkyvillä myös koulussa. Se on sellainen asia, mikä vaikuttaa. (K 9)

Ur citaten framgår att det fanns en medvetenhet om att genus påverkar skolgången. K 9 kom från en muslimsk familjebakgrund och hade en mycket klar syn på skillnaderna i könsrollerna och att de påverkar likaväl inom hemmet som i skolan.

Två av informanterna tog upp det faktum att eftersom majoriteten av lärarna är

kvinnor innebär det att eleverna ur könsperspektiv får alltför ensidiga rollmodeller.

Ehkä sitä, että se on aika yksipuolinen roolimalli ainakin. Musta vielä kyl yleensä opettajat on naisia suurin osa, niin sekin on tavallaan, että monesti ei tarvitsisi olla edes välttämättä tummaihoista opettajaa, mutta jo se, että miesopettajia on liian vähän tai sillee, että mä oon monta kertaa miettinyt miten sit, tavallaan minkälaisen miehen mallin sitten pojat saa kun koulussa monesti opettaja on yksi tärkeä semmoinen roolimalli oppilaalle kumminkin, niin toi elämässä niin just miesopettajat puuttuu. (Ä 23)

Könsrollerna antogs också begränsa flickornas motivation att studera, med argumentet att flickor i vissa kulturer inte behöver studera för de ska ändå gifta sig och bilda familj efter skolan.

Kulttuuritaustoissa, joissa koetaan, että se koulu ei ole esimerkiksi tytöille tärkeä juttu ja se on ihan sama mitä sieltä tulee numeroina (...) Siellähän lapsi joutuu eriarvoiseen asemaan sitten, voi joutua vaikei hänen pitäisi, mutta että, sen oman kulttuurin kautta. Ei saa osallistua johonkin juhlaan (...) tämmöiset asiat, kiellot ja muut, mitä hän saa tehdä suhteessa toisiin, vertaisryhmään. (Ä 16)

I reflektionerna kring hur könet påverkar skolgången var det uppenbart att de exempel som kom upp mest hade att göra med ”andra kulturers” avvikande könsroller, främst muslimska kulturer. Att det råder en ojämlikhet mellan prestationerna inom den finska, vita majoritetskulturens flickor och pojkar nämndes knappast alls. Som tidigare nämnts, finns det stora skillnader i både i bedömningen av pojkars och flickors prestationer i skolan (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo, 2009; Lappalainen, 2008; Mattila, 2005; Silverström, 2008) samt i hur lärarna behandlar flickor och pojkar i klassen (Gordon & Lähelmä, 2004). Skolsystemet har också påståtts gynna flickorna mera (Yrjölä, 2004), vilket skapar ojämlika förutsättningar för framgång i studieprestationerna mellan flickorna och pojkarna.

Religionen. En annan faktor som enligt informanterna antogs påverka elevens skolgång var religionen. Religiöst relaterade regler påverkar vad man får äta, vad man kan pyssla med, (t.ex. julpyssel med änglar och tomtar är inte tillåtet för alla elever), hur man får klä sig (muslimska flickor klär sig oftast i lång kjol och huvudduk), samt hur man förhåller sig till sexualupplysning. I skolan kanske de muslimska flickorna inte får delta i simundervisningen och det kan påverka på så sätt att de som ”annorlunda” löper risk att stöta på fördomar i klassen och kanske inte blir accepterade i klassgemenskapen så lätt.

Särskilt de blivande klasslärarna poängterade religionen som den viktigaste sociokulturella aspekten som påverkar elevens skolgång. Det som är tillåtet eller förbjudet, eller olika tabun inom elevens kultur ansågs påverka livet i skolan, men det ansågs inte

ändå påverka själva inläringen. Som exempel uppgavs att svinkött är förbjudet inom islam och judaism, vilket man bör beakta i skolan, men det är mera frågan om praktiska arrangemang än frågor relaterade till undervisningen.

Olika kulturella särdrag som kan påverka det praktiska arbetet i klassen, ansågs av klasslärarna påverka planeringen av lektionerna. Det handlar ofta om ”små saker som man funderar på”, förklarade en klasslärarstudent (K 1). Mest ansåg hon att restriktioner relaterade till elevernas religioner påverkade lärarens tänkande men inte själva undervisningen.

...pääperiaatehan on, että kouluun tullaan ja koulussa opiskellaan ja sit sieltä lähdetään pois. Että ei se mun mielestä hirveästi vaikuta siihen, mitä siellä koulussa tapahtuu. Eikä se edes vaikuta siihen, että mitä siellä opetetaan. No jossain yläasteella jossain kotitaloudessa, sitten ehkä otetaan huomioon joitain tiettyjä asioita joillakin. Ja sitten jos, jos sulla on esimerkiksi Jehovan todistajan silloin sä otat huomioon jonkun askartelun tai muun, että kyllä se niinku opettajan ajattelussa se ehkä eniten vaikuttaa. (...) sehän vaikuttaa siihen, että sä mietit joulun aikana, no esimerkiksi musiikissa, minkälaisia lauluja voi laulaa. Tai sitten jotakin askartelua. Voiko tätä askartelua askarrella? Ta sit just että, opettajan ajatteluun se saattaa vaikuttaa, että ehkä muslimitustainen oppilas (...) että hänelle sitten tilataan kotitalouteen vaikka kanansuikaleita kun muilla on sitten jotain muita suikaleita. (K1)

Enligt citatet ovan har kvaliteten på mångkulturell undervisning att göra med hur man i planerandet av undervisningen beaktar elevens kulturella bakgrund, d.v.s. vad de får, och inte får göra av religiösa skäl, på timmarna. K1 ansåg att elevernas kulturella bakgrund inte nämnvärt påverkar livet i skolan eller undervisningen i klassrummen. Informantens åsikter kan sägas vara motsägelsefulla eftersom elevens bakgrund dels inte sägs påverka undervisningen alls, men att det ändå påverkar lärarens sätt att tänka, speciellt under planeringen.

Social klass. Kärnan i kritisk mångkulturell teori är att alla ska ha jämlika möjligheter till att prestera väl i studierna. Endast det att alla barn får gå i skolan är således inte nog, utan skolan bör erbjuda barn från olika grupper inom samhället jämlika möjligheter till att lära sig, jämlik bedömning och inte minst ett jämlikt bemötande.

Ett av de intressantaste och mest kontroversiella ämnena som kom upp i denna studie var frågan om social klass och hur den påverkar, eller inte påverkar skolgången. Det visade sig att social klass var ett känsligt ämne för de blivande lärarna. En av trenderna som kunde urskiljas i lärarstudenternas förhållningssätt var en tydlig ovilja att fundera på elevernas sociokulturella bakgrunder:

No mä en ainakaan haluais, että muhun vaikuttais se, miltä se lapsi näyttää tai mitä se oman kulttuurin takia ajattelee tai miten se toimii. (K8)

Informanten K8 ville alltså undgå att bli påverkad av elevens utseende samt av hans eller hennes sociokulturellt betingade tänkesätt eller handlingsmönster. Påståendet ter sig motsägelsefullt då man beaktar att lärarens arbete i klassen i högsta grad handlar om mänsklig kommunikation och interaktion. Frågan som väcks här är om K8 anser att den ideala undervisningssituationen utgörs av ett från lärare till elev enkelriktat informationsflöde, där läraren kan inta en ”neutral” position och hålla en stor distans till eleverna? Det intressanta med informanten K8 var att samtidigt som hon stod för åsikten att läraren ska förhålla sig neutralt till eleverna ansåg var hon också att familjens ekonomi kan påverka barnens liv i skolan:

...rikkaitten perheitten lapsilla voisi olla parempi lähtökohta siihen kouluopiskeluun. Että esimerkiksi niillä ois vaikka enemmän rauhaa kotona tehdä läksyjä koska niillä ehkä on oma huone. Ja sit taas, vähän köyhempien perheitten lapset, jotka joutuu jakamaan monen sisarusten kanssa sen huoneen, niin tuota, että niillä olisi vähän rauhattomampaa. Ja sit se ehkä heijastuu siellä koulussa kanssa. Esimerkiksi miten hyvin toiset on tehnyt läksyt ja näin. (...) myös jossain tällaisessa välineurheilussa, että just esimerkiksi liikunnassa, että rikkaiden perheiden lapsilla on varmaan just oikeankokoiset urheiluvälineet ja näin. ja sitten köyhien perheiden lapset joutuu ehkä käyttää vähän heikompi tasoisia välineitä (...) Niin toki sekin sitten vaikuttaa siihen, millä tavalla ne pystyy tekemään sen homman mitä niillä välineillä tehdään. (K8)

En tredjedel av de blivande lärarna i denna studie ansåg att social klass inte har någon som helst betydelse i skolarbetet. Man motiverade åsikten med att Finland är ett land där alla är så jämlika att det inte är nödvändigt att beakta social klass. De som stod för denna åsikt ansåg i linje med citaten av informanten K8, att de inte ville veta någonting om sina elevers sociala klass och de ville inte heller att social klass skulle ha något slag av påverkan på hur de undervisade eller såg på eleverna.

Toivottavasti ei. Tai mä ehkä itse en välttämättä haluaisi tietää vanhempien ammatteja. Mitä se mulle kuuluu? ... Ehkä juuri sen takia, että sitten ei tule ajateltua, ai toi on köyhän yksinhuoltajanperheen lapsi, ettei tuu sellaista surkuttelua siihen...siis se, onko perheellä neljä autoa vai kulkeeko kaikki julkisilla koska ei ole varaa niin ei se mun mielestä oikeesti kuulu opettajalle koska ei se vaikuta siihen, oppiiko lapsi sen fotosynteesikaavan. (Ä29)

...tuo on vähän tietysti kinkkinen juttu, että ei mun mielestä kauheasti tuommoisia

sosiaalisia statuksia niinku esiintuominen, mitään järkeä siinä on, ei se ole semmoinen mikä, ehkä tavallaan se monikulttuurisuustausta, kansallisuuden mukaan on järkevä sen takia koska kaikki kuitenkin jo näkee, ehkä ulkonäöstä, että on eri maasta kotoisin(...) Sitten siitä on hyvä olla avoin. Mutta joku tuommoinen sosiaalinen status, että onko varakas vai ei tai minkälaiset vanhemmat on, niin eihän se näy ihmisestä, mitä järkeä sitä olisi lähetä nyhtämään. (K5)

Suomessa ei ehkä tuohon luokka-ajatteluun olla hirveästi menty. (...) Se on ajateltu vieläkin siten, että se yhtenäinen peruskoulu tasoittaa nämä luokkaerot ja työläisperheestä tulevat voivat yhtä hyvin päätyä akateemiseksi ja päinvastoin, että se ei ole niin semmoinen, ehkä sitä ei mun mielestä tarvitse edelleenkaan ottaa esille, koska kaikki kirjat ja muut on kuitenkin, tulee koulun puolelta, että koulu on sinänsä maksuton. (...) Ainut, mikä pitää ottaa huomioon, on sit just nämä kielitaustat. Käsitteitä on hyvä selittää kaikille, että niin voi olla vieraita sanoja kaikille. (K10)

Myten om det klasslösa Finland (Kolbe, 2010) och det ”tysta avtalet” om att det inte är aktuellt eller passande att tala om klass (Käyhkö, 2007) var tydligt skönjbart i de blivande lärarnas uppfattningar. Det finländska skolsystemet jämnar enligt informanternas uppfattningar effektivt ut klasskillnader, vilket gör det onödigt för lärarna att fästa uppmärksamhet vid social klass eller föräldrarnas utbildningsnivå. Tilliten till det finländska skolan beträffande jämlikhet och social rättvisa är stark och delvis kan informanternas höga uppskattning av skolsystemet stödjas av det faktum att den sociala rörligheten i de skandinaviska länderna är relativt hög, mycket tack vare att skillnaderna mellan den kulturella, sociala och kognitiva stimulans barnen från olika samhällsklasser får delvis jämnas ut redan inom den kommunala dagvården och förskolan (Power & Whitty, 2006; Rothstein, 2004). Det finländska grundskolsystemets avsaknad av nivåbaserad indelning av eleverna i olika grupper är också en aspekt som anses främja social jämlikhet (Esping-Andersen, 2006; Power & Whitty, 2006).

Analyserar man informanternas uppfattningar om jämlikheten i det finländska skolsystemet ur Bordieus (1990, 1997) perspektiv, kan man konstatera att de blivande lärarna förbiser betydelsen av det kulturella kapital barnen införskaffar utanför skolan har ignorerats och därmed är förståelsen för hurdana behoven och utmaningarna kan vara i skolan för barnen från de lägre sociala klasserna begränsad. Har ett barn från en familj med lågutbildade, fattiga eller arbetslösa föräldrar ett liknande habitus som ett barn från en familj med högutbildade, ekonomiskt välbärgade föräldrar? Utan att generalisera för mycket finns det mycket statistik som tyder på att både nivån på hälsa och utbildning samt risken för marginalisering tenderar att skilja sig mellan de högsta och lägsta sociala klasserna till de högre klassernas fördel (Hammarberg, 2011).

Att beakta enbart ”sådant som syns utanpå” som faktorer som kan påverka jämlika möjligheter i skolan, utestänger betydelsen av habitus, vilket inkluderar aspekter som ordförråd, sätt att kommunicera, självförtroende, förståelse och anpassningsförmåga till de normer, värderingar och beteendemönster som gäller inom skolan (Bourdieu & Wacquant, 1992). Ur Bourdieus synpunkt kan man invända mot uppfattningen om att social klass inte, enligt citaten ovan, räknas som en kulturell aspekt som påverkar i skolan. Bourdieu anser att familjens ekonomi står som grund för de andra kapitalen. Hur mycket kulturellt kapital man hinner och förmår införskaffa åt barnen har ofta att göra med ekonomiska resurser (Bourdieu, 1997). Trots att det finns undantag har barn från fattiga familjer klart sämre utgångsläge än rika familjers barn beträffande utbildning och yrkesmässig karriär (THL, n.d.; Blanden, Gregg and Machin, 2005; Hammarberg, 2011; TEM, 2011). Därför kan man också anse det ensidigt att som informanten K5 endast fästa uppmärksamhet vid kulturella skillnader som syns utanpå. Däremot är det nyttigt för en lärare att vara medveten om att en ung person med invandrarbakgrund löper en sex gånger större risk att hamna utanför alla system jämfört med unga personer tillhörande majoritetskulturen (TEM, 2011).

En av motiveringarna för att ignorera social klass var enligt informanterna att läraren då kan undvika att tycka synd om eleven för att denne råkar vara från en fattig familj och att social klass inte har någon inverkan på hur ”barnet lär sig formeln för fotosyntes”. Uppfattningen om att föräldrarnas sociala status inte ”får”, eller ”borde” påverka undervisningen uttrycktes som ett självklart antagande: ”ettei se sosiaalisen statuksen tausta pitäisi vaikuttaa mihinkään”, som K 5 uttryckte det. I följande citat svarar K12 på frågan om social klass kunde tänkas vara något som påverkar hur man som lärare genomför mångkulturell undervisning:

Kun ei mun mielestä opetukseen sinänsä liity mitkään vanhemmat. (...) Ei se saisi liittyä. Vaikka mulla olisi pelkästään suomalaista kulttuuria edustavia lapsia, niin siihen opetuksen toteuttamiseen ei saisi liittyä. (K12)

Trots att informanten ansåg att man inte får beakta social klass eller familjebakgrund i undervisningen definierade hon ändå målet för mångkulturell undervisning som medvetandegörande av den egna identiteten:

Sehän on hirveen tärkeätä sen oman identiteetin tiedostamiseen ja sen, että mä olen tällainen ja miksi mä olen tällainen. No se johtuu, että mä oon saanut vaikutteita tästä kulttuurista, missä mä oon elänyt. (..) tiedostaa sen omansa ja sen oman suhteen muihin, joita näkee ja kokee. Näin. Että vasta sitten kun on sen omansa

Här kan man fråga sig hur en ung människa ska kunna stärka sin egen identitet utan att bearbeta sina egna rötter, dit den egna familjebakgrunden naturligtvis hör. Föräldrar eller vårdnadshavare, släkt och hemmiljö är utgångspunkten för den egna identiteten och forandet av habitus. Som Nieto (1999) konstaterat, kan det vara mycket svårt för barn från olika minoritetsgrupper eller från lägre samhällsklasser att ”lära sig” skolans kultur då de börjar skolan, om den avviker från den egna kulturen. Omvänt gäller detta även för lärarna Det vara svårt att sätta sig in i hur svårt det kan vara för en elev från en annan kultur eller samhällsklass att genomgå anpassningen till två kulturer. Informanten Ä 20 berättade att hon hade svårt att föreställa sig vad hon skulle göra om hon märkte att hennes elev mårde dåligt, kom från svåra hemförhållanden eller hade varit med om traumatiska upplevelser:

Mä oon vielä semmoinen, et en halua ajatella, enkä ehkä uskalla ajatella, tai ei edes tule mieleen, että jollain voi mennä huonosti. Kun itsellä on mennyt kaikki niin hienosti, ei edes osaa katsoa sitten. Me ollaan kyllä puhuttu toistenkin harjoittelijoiden kanssa, että en mä tule katsoneeksi ehkä peruskoululaisiakaan, joilla on elämässä vaikeata, niin, että joo, että saattaa olla kotona vähän hankalaa. Ja vaikka huomaisin, siihen on ehkä vaikea tarttua. Ja nyt sitten vielä jos saisi ihan täysin eri kulttuurin edustaja, niin voisi olla vaikeampi mennä. Ettei vaan jotenkin loukkaa tai, en mä tiedä miten sitten pitäisi mennä, että oikeasti osoittaa vaan ystävällisyyttä ja että haluaa auttaa jos jotain semmoista vaan ystävällisyyttä ja et haluaa auttaa jos jotain semmoista on missä voi itse auttaa, kun ei tunne niitä kulttuuritaustoja eikä tiedä. (Ä 20)

Informanten Ä 20 säger sig ha haft det så lätt i livet att hon har svårt att veta hur hon ska förhålla sig till elever med problem, särskilt om de har en kulturell bakgrund som skiljer sig från hennes egen. Hon är rädd för att göra fel och såra eleverna och känner sig osäker på hur hon ska bete sig i situationer då eleven behöver stöd och hjälp, Hon ansåg det svårt att veta hurdana hierarkier det kan finnas inom t.ex. familjerna från Somalia och på vilket sätt man borde kommunicera med invandrarbarnens föräldrar om man ser att någon av deras barn mår dåligt. Hon tycker att hon inte hade några som helst färdigheter att konfrontera dylika svåra situationer. Känslan av att vara illa utrustad för att undervisa elever med mångkulturella bakgrunder påträffas enligt Cho och DeCastro-Ambrosetti (2005) och Picower (2009) allmänt bland en stor del av lärarstudenterna. Svårigheterna kan till stor del förklaras med att majoriteten av lärarna är vita, medelklass och kvinnor med en mångkulturell bakgrund och ringa erfarenheter av kulturutbyte på en djupare, personlig nivå.

Över en tredjedel av informanterna (13 av 30) ansåg att eleverna från familjer med låg respektive hög socioekonomisk status har samma behov i skolan. Enligt dem påverkar social klass inte alls elevens studieprestationer i skolan. Följande citat är svar på frågan om barn från rika och fattiga familjer har samma eller olika behov i skolan:

Musta se on vähän vaarallinen suunta jos lähdetään erottelemaan, että on ne eliittikoulut ja tavalliset koulut. Mun mielestä Suomessa on aika hyvin ollut, kaikki on saanut tasavertaisen koulutuksen. Ja kasvatuksen myös. Että, mä en lähtisi sille tielle koska ei se sitten taas, jos sä oot rikkaasta perheestä niin ei se mun mielestä kerro sitä, että sä oot keskimääräisesti fiksumpi tai toistepäin. (...) Suomessa on niin korkea taso kuitenkin kaikessa koulutuksessa. ja opettajien taso on niin korkea, että (...) ei mitään semmoista talouteen perustuva tai sosioekonomiseen asemaan perustuvaa, tällöistä erottelua. (K 4)

Tosi vaikea sanoa, yleistää. Kyllä varmaan, periaatteessa, hyvin pitkälti ne tarpeet ovat samanlaiset kuitenkin. (...) Se, että joku perhe on köyhempi, niin ei se automaattisesti tarkoita, että jonkun lapsen tarpeet ois tietynlaiset, tietyn köyhän perheen lapsen tarpeet. (...) meillä on kuitenkin niin tasa-arvoinen vielä tää suomalainen meininki, että en mä kauhean herkästi löydä, että ne olisi jotenkin kauhean erilaisia. (K 7)

Ei sitä ehkä sille lähtökohtaisesti pitäisi mun mielestä ajatella, että niitä eri tavalla jotenkin, tai että ne tarvis erilaisia asioita. Ehkä ne tarpeet kuitenkin sitten enemmän tulee jostain muualta että, jos opettajana jo lähtökohtaisesti ajattelee, ai niitten vanhemmat on tällaiset, ne tarvii tällöisiä asioita, niin sitä ehkä helposti sitten toteuttaa liikaa ja, että se lapsikin sitten tavallaan kohtaa ne odotukset ja ikään kun tulee sitten semmoiseksi, mitä opettaja ajattelee. Että ei voi sitä tai ei ainakaan pitäis ajatella , että lapsi on nyt jotain koska sen vanhemmat on jotain. Vaikka sekin on ehkä hyvä tiedostaa, että se saattaa vaikuttaa suhtautumiseen. (K 13)

Orsaken till att man inte vill beakta den sociala bakgrunden var enligt citaten ovan att man uppfattade en viss risk för projektion av egna förhandsinställningar på eleven, vilket ansågs rubba balansen i det jämlika bemötandet av eleverna. Man ansåg att det bästa förhållningssättet är att förhålla sig neutralt och utgå från att alla elever har samma behov och samma möjligheter till lärande. Här syns tydligt inställningen om att jämlikhet är det samma som likabehandling, ett synsätt som är vanligt bland vita medelklasslärare (Castro, 2010).

De som däremot ansåg att social klass har en betydelse motiverade sin åsikt med att olika behov kan uppstå därför att elever från en låg social klass kanske har lägre självförtroende, ambition och motivation att uppnå goda resultat i skolarbetet och därför kan behöva mera uppmuntran. Medvetenheten om att barnen i familjer där föräldrarna är

högt utbildade får mera stöd i skolarbetet än i familjer med lågutbildade föräldrar fanns men man var noga med att poängtera att man inte ska generalisera för mycket. Ett annat exempel var att rika barn har eget rum och kan göra sina läxor i lugn och ro och de är i allmänhet också är bättre utrustade för olika sportaktiviteter på grund av att de har råd att hålla sig med bättre utrustning än barn från fattigare familjer. Det nämndes också att föräldrar från högre sociala klasser kan anse sig vara i ett kundförhållande till skolan, och ofta kräver mera av läraren än föräldrar från låg social klass.

Överlag verkade de blivande ämneslärarna vara mera medvetna än klasslärarstudenterna om att hemmets bildningsnivå påverkar barnens studieframgång och val av fortsatta studier. Flera ämneslärarstudenter nämnde att fast social klass eller problem i familjen skulle påverka så är det inte en självklarhet att de som lärare skulle vara medvetna om sina elevers bakgrunder, av orsaken att det oftast inte finns tid att lära känna alla elever så ingående. Särskilt de blivande ämneslärarna upplevde att tidsbristen och de stora undervisningsgrupperna utgjorde ett närapå oöverkomligt hinder för att kunna beakta elevernas personliga bakgrunder och behov. Bland informanterna påträffades också tankar om social rättvisa och jämlikhet:

Sitten olisi sellainen mahdollisuus, yhteinen joukko, joilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen tietysti huomioiden, että siellä ei kaikki voi samalla tavalla osata. Ja sitten se arvostus, että kaikki olisivat arvokkaita, niin että syrjäytyminen minimoituisi ja että pystyttäisi ehkäisemään syrjäytymistä. Paras ehkäisy olisi se koulutus ja työ. Se vaan pitää yhteiskunnassa kiinni. Koskien alempaa sosiaaliluokkaa ja maahanmuuttajaperhettä. (K10)

Citatet visar att informanten var medveten om att lika möjligheter till fortsatt utbildning är ett medel att förbygga diskriminering och marginalisering. Ändå var samma informant av den åsikten att läraren inte gärna ska betona betydelsen av social klass vad beträffar eleverna i skolan, ett exempel på motstridiga åsikter. Viljan till att förebygga diskriminering och främja lika möjligheter fanns men kunskapen om hur stor betydelsen av social klass är beträffande t.ex. övergången till fortsatta studier saknades. Bland de blivande lärarna förekom allmänt uppfattningen att social klass påverkar livet i skolan i någon mån utan att däremot påverka de behov barn från olika sociala klasser kan ha inom undervisningen. Avsaknaden av medvetenhet om multipla former av förtryck som existerar inom de sociala och samhällsliga strukturerna var således påtaglig även bland lärarstudenterna i denna studie, vilket också stämmer överens med tidigare forskning (Castro, 2010; Hill-Jackson, 2007).

Som kontrast till den allmänna motvilja bland de blivande lärarna att beakta betydelsen av social klass bör nämnas, att en stark social medvetenhet utmärkte särskilt en av ämneslärarstudenterna, som var den enda av alla 30 informanter som själv ansåg sig härstamma från en arbetarklassbakgrund. Denna informant ansåg att både lärarnas och elevernas sociala klass påverkar livet i skolan:

.. opettajat ovat aika tuommoista keskiluokkaista jengii ja tietyllä tavalla ne oletukset siitä, millainen maailma on ja miten se nähdään on sen kaltaisia, että ei välttämättä aina osaa huomioida sitä, että kaikilla ei ole sitä lähtökohtaa, mistä nyt sitten lähtee konstruoimaan tai jotain tämän kaltaista. (Ä 18)

Informanten Ä18 sade sig ha märkt att studiekompisarna i allmänhet visat ringa förståelse för hur svåra hemförhållanden, som fattigdom, sjukdom och alkoholism kan påverka ett barn. Enligt Ä18 kändes det skrämmande att så många blivande lärare inte verkar ha förståelse för hurdana förhållanden som kan råda i familjer med sociala problem. I Järvinens och Kolbes bok (2007) finns en lärarrik beskrivning av upplevelsen av utanförskap som student med arbetarklassbakgrund i den medelklassdominerade universitetsvärlden. Enligt Järvinen ger inte universitetsexamen automatiskt en känsla av att tillhöra medelklassen utan man kan likaväl finna sig kämpande med att hitta sin plats, inse sitt självförtroende och omskapa sin identitet i mötet mellan två världar: medelklassen och arbetarklassen.

Informanten Ä18 ansåg också att elever från fattiga och rika familjer kan ha olika behov i och med att det även i Finland råder ett tydligt samband mellan föräldrarnas socioekonomiska status och barnens bildningsnivå, ett samband som förklarats bero på att barn, vars föräldrar har hög utbildning, får mera uppmuntran och stöd med studierna än barn med arbetarklassbakgrund. Informanten uttryckte också väldigt träffande ur mångkulturell synpunkt, att varje individ bör ha samma rätt och möjlighet att förverkliga sig själv enligt sin egen potential:

Kun on ollut keskustelua siitä, kuinka se on ongelma, että tietyistä yhteiskuntaluokista tulevat lapset ei päädy yliopistoon esimerkiksi, sitten on keskusteltu siitä, että miten mä nyt voin ajatella tolee, sehän kuulostaa siltä kun mä kuvittelisin, että tämmöiset käytännön hommat olisi jotenkin huonompi vaihtoehto. Et mä en arvostais niitä, vaikkei siinä ei tietenkään ole kyse siitä, vaan siis siitä, että yksilöllä pitää olla aina oikeus kasvaa kohti sitä omaa potentiaalia, et tulee ihan minkälaisista taustoista hyvänsä. (Ä 18)

Hon hade således förargats över att studiekompisarna med medelklassbakgrund ville ”släta över” det faktum att lägre sociala klasser är betydligt mindre representerade bland högskolestudenter än de högre sociala klasserna. Det fanns också andra exempel på medvetenhet om att den socioekonomiska bakgrunden har en betydelse:

Tietenkin sitten sosioekonominen tausta saattaa, sieltä saattaa tulla muita asioita, että lapsi tarvitsee enemmän tukea tai sitä huomiota tai jotain tämmöistä. (...) ehkä korkeasti koulutetut vanhemmat arvostavat koulutusta enemmän mutta toisaalta kaikki ei kerkiä sitä näyttää kotona tai tukea sille lapselle sopivalla tavalla. (K 17)

I följande citat svarar informanten på frågan om barn från familjer med olika sociala status (förmögenhet och utbildning) har likadana eller samma behov beträffande undervisningen:

Kyllä mä näkisin erilaiset. Kyllä mä näkisin, sanotaan, että näkyy tämmöisissä itsetuntoasioissa, joissa ehkä näkyy, siis on oppilaita, jotka, joilla on, no en mä, ehkä niitä ei ole nyt niin kauheasti niitä oppilaita, jotka eivät usko menestyvänsä, että he ikään kuin, heidän lähtökohtansa kaikin puolin on niin kuin heikomman. Ja usein sitten tavoitekin on asennettukin aika vaatimattomaksi, että kyllä sellaisia oppilaita jonkun verran on. (...) Tai sitten voi olla myöskin tätä, että siis koulu ei ole tärkeä, mutta se voi johtua myös siitä, että se ehkä torjutaan se koulun arvomaailma ja sen takia, että siis ajatellaan, että minä en ole tätä varten. (K14)

Informanterna K 14 och K 17 hade lång erfarenhet av att arbeta som lärare så det kanske förklarar den goda insikten i hur familjens sociala bakgrund inverkar. Särskilt i det senare citatet framkommer tydligt en medvetenhet om hur beteendet i frågan om utbildning reproduceras från föräldrar till barn på olika sätt inom olika sociala klasser. Har man själv livserfarenhet och har umgåtts med olika människor från olika grupper i samhället förstår man lättare att alla inte har likadana förutsättningar och lika stor tro på sina möjligheter.

Sammandrag. De blivande lärarnas uppfattning av betydelsen av social klass som en sociokulturell aspekt präglades av neutralitet. Ett neutralt förhållande till föräldrarnas och elevens ”sociala status” ansågs vara en bra förutsättning till ett jämlikt bemötande av eleverna. Jämlikhet likställdes i allmänhet med likabehandling. En tredjedel av de blivande lärarna i denna studie ansåg att social klass inte har någon som helst betydelse i skolarbetet. Över en tredjedel av informanterna (13 av 30) ansåg att eleverna från familjer med låg respektive hög socioekonomisk status har samma behov i skolan. En knapp majoritet av informanterna i denna studie (17 av 30) hade en känsla av att social klass kanske påverkar eleven ”på något sätt” i skolan, men ändå ansåg de att den inte påverkade själva inläringen. Det förekom väldigt starka åsikter om att social klass

överhuvudtaget inte har någonting med inläring, undervisning eller skolan överlag, att göra. Bilden av att social klass är något tabubelagt uppstod under forskningens gång, eftersom det förekom negativa reaktioner på frågorna om relationen mellan social klass och livet i skolan. Den allmänna uppfattningen var att det finska skolsystemet erbjuder så jämlika möjligheter till utbildning åt alla barn, att lärare överhuvudtaget inte bör eller kan befatta sig med att fundera på sådant som social klass. De informanter som ansåg att social klass i någon mån påverkar skolgången tyckte att det enbart är föräldrarnas utbildningsnivå, inte de ekonomiska resurserna som påverkar. Endast två informanter ansåg att även familjens ekonomi kan påverka elevens liv i skolan, men det som påverkas är då de sociala relationerna, inte själva inläringen. Som exempel gavs att man kan bli retad om man går ”fel klädd” jämfört med klasskamraterna. Majoriteten av informanterna nämnde att föräldrarnas utbildningsnivå har ett samband med barnets framgång i skolan då de begrundade på vilket sätt social klass påverkar elevens liv i skolan.

6.3.4. Vad kräver mångkulturell undervisning av en lärare?

Uppfattningarna av hur mångkulturell undervisning skulle påverka det egna arbetet och vad undervisning i en mångkulturell klass skulle kräva av en lärare speglade samma teman som nämnts i kapitlet 6.3, d.v.s. främmande kulturer och invandrare, utvecklandet av tolerans (humana relationer) och ett individfokuserat synsätt på eleverna. Informanterna ansåg allmänt att mångkulturell undervisning kräver att man som lärare ska vara mera förberedd än vanligt och också mera medveten om elevernas kulturella bakgrunder än vanligt.

Kunskap om andra kulturer. Eftersom många uppfattade mångkulturell undervisning som ett skilt undervisningsämne, ansågs det att man skulle behöva helt konkret kunskap om främmande kulturer, seder och religioner för att kunna ta alla enskilda elevers behov i beaktande.

..mun täytyis ensiksi opetella siihen, että mitä siihen kulttuuriin kuuluu. Niin sillä tavalla se vaikuttaisi, että tosiaan, mulla täytyisi itse olla se niin sanottu teoriatausta hallussa ensin. (K 8)

No siis ihan varmasti rikastuttaisi sitä. Ja sitten toisaalta myös niitä haasteita. Eli juuri se perehtyminen ja tiedonhankinta niistä kulttuureista. (K 12)

Att känna till den teoretiska bakgrunden om mångkulturell undervisning (både som ett skilt ämne och som ”metod”), samt att känna till olika kulturer, religioner, seder och bruk uppfattades som en stor utmaning. Informanterna sade det inte alltid rent ut, men ur deras

svar, där de ofta använde ordet utmaning, kunde man läsa mellan raderna att det fanns mycket som var oklart för dem. De funderade på hur man skulle finna tid och möjligheter för att lära sig allt det som de trodde skulle krävas av en lärare inom mångkulturell undervisning. En fråga som informanterna ofta funderade på var varifrån man skulle skaffa materialet då inte lärarutbildningen gav särskilda verktyg för mångkulturell undervisning. Under intervjuens gång gick det ofta upp för informanterna att de inte hade någon utbildning eller kunskap i mångkulturella frågor:

Musta tuntuu, että mulla ei ole mitään pohjaa, ei minkäänlaista koulutusta oikein. Että sit ei oikein välttämättä edes tajua. Kaikkia asioita mitä pitäis ottaa huomioon. Jos mulla tulisi joku tällöinen kauheen monikulttuurinen ryhmä tai semmoinen, kyllä mä haluaisin, että siihen olisi jonkunlaista koulutusta. (Ä 25)

(...) jotenkin mä oon ajatellut, et ne maahanmuuttajataustaiset oppilaat menee siellä muiden joukossa. (...) Mä en ole hirveesti miettinyt näitä juttuja, nä on mulle kuitenkin ehkä, en ole ikinä opiskellut mitään, sinällään monikulttuurisuuskasvatusta tai mitään sellaista, että aika outoja asioita vielä. (Ä 29)

Särskilt de som studerade till ämneslärare upplevde att de var väldigt dåligt förberedda för att undervisa i en mångkulturell klass. Deras kunskap om mångfald och mångkulturell undervisning stod helt i relation till deras egna intressen och egna livserfarenheter. Inställningarna till hur den eventuella arbetsinsatsen skulle påverkas av att undervisa i en mångkulturell klass växlade från kommentarer som ”berikande, positivt, en ”äventyrlig kulturrese” (Ä 27) till hur man ska klara av att känna till ”världens alla kulturer”.

No kyllä se varmaan avaa mun maailmankuvaa kun saa tutustua eri kulttuuritaustoista tuleviin lapsiin laajemmissa mittakaavoissa kun pelkästään Suomessa syntyneiden. (K 5)

En allmän positiv inställning rörde beträffande möjligheten att lära sig mera om mångkulturell undervisning, även om uppfattningarna om vad det skulle innebära gav prov på de generiska uppfattningar som konstaterats vara allmänna bland lärarstudenter (Castro, 2010). Uppfattningen om att mångkulturell undervisning handlar om mötet mellan ”den andra” och ”vi”, även om inställningen och intentionen är positiv, leder lätt till en förstärkning av stereotypiska uppfattningar (Hällgren, 2005; McLaren 2007b). Även följande citat beskriver, om än mera nyanserat, uppfattningen om exotik i mötet med främmande kulturer:

No siis ihan varmasti rikastuttaisi sitä. Ja sitten toisi toisaalta myös niitä haasteita. Eli juuri se perehtyminen ja tiedonhankinta niistä kulttuureista. Ja sitten, ihan vaan se semmoinen ihmisten kohtaaminen, mitä ei varmaan, ei muuten ehkä tulisikaan. (...) suhteiden solmiminen eri kulttuurissa oleviin ja ihan vaan se semmoinen, sitä kautta elämän ja myös oman katsomuksen rikastuminen. Ja ehkä se oma identiteetti ja suomalaisuus varmaan korostuisi jollain tavalla. Siellä saattaa kohdata myös piirteitä, joita ei itse allekirjoita (...) että noin, onpa toi hienoa tuossa kulttuurissa, että he ajatteleekin asiasta näin. (K 12)

Et kaikki sais tuoda esiin niitä omia arvomaailmojaan ja että sitä, ja just että ei kenenkään niitä arvosteltais vaan, että kaikki sais tuoda esiin ne omalle itselle ja omalle perheelleen tärkeät asiat. (...) jonkun arvomaailman voi silti olla ihan samanlainen riippumatta mistä on kotoisin tai minkälaiset vanhemmat on tai muuta. (K 13)

Ur de två citaten ovan kan man urskilja uppfattningarna som är typiska för inriktningen humana relationer, man betonade tolerans, ömsesidig förståelse, kommunikation och att komma överens (Sleeter & Grant, 2007). Vidare antogs det att man för att lyckas med undervisningen måste övervinna eventuella språkliga problem. Då språket kom på tal föreslogs det att man skulle vara noga med att ”öppna” viktiga begrep och nyckelord för elever som hade finska som andra språk. Det ansågs också nödvändigt att använda ett enklare och klarare språk och att tala långsamt och tydligt då man undervisar invandrarelever som ännu inte behärskar det finska språket väl.

Öppenhet och flexibilitet. En lärares öppenhet och flexibilitet upplevdes också, förutom helt teoretisk kunskap, som viktigt för att kunna undervisa väl. I följande citat beskrivs en syn på mångkulturell undervisning som betonar sensitivitet inför elevens behov. Man ska enligt denna syn sträva till att beakta enskilda elevers behov men ändå vara realistisk och medveten om barnets egna begränsningar, vilket kan tolkas som en ganska mogen insikt om att det inte finns patentlösningar som man kan tillämpa i alla de situationer som kan uppkomma i en mångkulturell undervisning.

Mun pitää tietää siitä, että minkälaisesta yhteisöstä se tulee, ainakin jonkun näköistä, semmoista avoimuutta ja suhtautumista asiaan, että mä osaan ohjata sitä tilannetta niin, ettei, ettei asiat toimi tunnepohjalta, vaan, että lähdetään siitä, että mitä se lapsi tarvitsee, mikä on sille hyvä ja se vaatii opettajalta sellaista herkkyyttä tietää, mitkä on ne rajat mitä suomalainen opettaja voi odottaa siitä tilanteesta tai sille lapselle tapahtuvan. (K 3)

Varmaan se, et se vaatii hirveesti semmoista joustavuutta ja tietysti sitä semmoista tasarvoista ajattelua, et me ollaan niinku kaikki jotenkin samalla viivalla ja et

mikään kulttuuri ei ole parempi kuin toinen tai näin. Et jo se lähtee opettajan asenteesta ja näistä tämmöisistä arvoista ja maailmankatsomuksesta ja sieltä kautta tulee sitten se, että sä osaat suhtautua oikein kun tulee niitä erilaisia asioita ja tilanteita eteen, et sieltä tulee sit se hyvä opetus. Tottakai se pitää sit ottaa huomioon myös sitten, ei pelkästään tämmöisissä yleisissä asioissa vaan ihan siinä opetuksessakin, keskusteluissa ja muissa, että ei vaan puhuta pelkästään, et nyt vietetään itsenäisyyspäivää ja miten me täällä Suomessa vietetään, vaan sitten, (...) että jokaisen tavallaan perheessä sitä viettää eri tavalla ja ottaa keskusteluun sit tämmöiset seikat mutta se on monimutkainen kysymys. (K16)

Ur citaten ovan framträder en uppfattning om mångkulturell undervisning som helt riktigt grundar sig på insikten om att lärarens attityd och förståelse av vad situationen kräver har en central betydelse. Från lärarens sida behövs både självreflektion, öppenhet och medvetenhet om både sin egen kulturidentitet och om elevernas kulturella bakgrunder, vilka är viktiga komponenter i en mångkulturell undervisningsmiljö (Bifuh-Ambe, 2006; Cho och DeCastro-Ambrosetti, 2005; Hill-Jackson, 2007; Nieto 2000a, 2000b). Idéen om jämlikhet och flexibilitet är också märkbar i citaten och det är uppenbart att uppfattningarna utgår från att det är frågan om en djupare undervisning än enbart att undervisning om olika kulturer..

Kännedom om religionens inflytande. De som studerade till klasslärare nämnde ofta som exempel på mångkulturell undervisning helt konkreta situationer som skulle kräva problemlösningsfärdigheter, de hade helt tydligt en mera konkret uppfattning än ämneslärarstudenterna av olika situationer som kan uppstå i en mångkulturell klass.

Jos mä ajattelen vaikka kuvaamataitoa, niin siinä täytyy huomioida tiettyjen, tai esimerkiksi se, että islaminuskoiset eivät saa oman kuvansa piirtää, mutta. (...) Että siinä täytyy opettajalla olla kyllä suurta viisautta ja semmoista kykyä etukäteen pohtia, mitä juttuja mahtaa tunnilla tulla eteen. (K 7)

Normer och förbud som hör till islam är sådant som läraren enligt informanten K7 måste beakta i planeringen och förverkligandet av den mångkulturella undervisningen. I bildkonsten måste läraren enligt klasslärarstudenterna ta i beaktande att muslimska elever inte får rita vad som helst och den kan också påverka hurdan musik man kan skapa och vilka instrument man kan spela. Religionen kan även påverka gymnastiktimmarna, de muslimska flickorna deltar t.ex. vanligen inte i simning eller ska ha ett eget omklädningsrum om de ska kunna gå och simma. Fastän de muslimska eleverna utgör endast en liten del av invandrareleverna var de flesta exempel på sådant som ska beaktas inom undervisningen förknippat med denna grupp. Att sätta sig in i främmande seder, kulturer och tänkesätt kommer inte av sig själv utan kräver en extra stor arbetsinsats av

läraren:

Mä sanon, ehkä hankaluuksia on se, että opettajan työmäärä lisääntyy ihan varmasti. ja että se voi olla myös hyvin, henkisesti hyvin, ööh, se työmäärä. Työmäärä lisääntyy myös henkisesti tasolla niinkun, että. Et juurikin se, arkuus tai joillakin pelko, jännitys käsitellä niitä arkoja asioita tai vaikka yhteydenpito perheisiin, juurikin, jos ei pääse sitten samalle tasolle niin se voi olla kauheen rankka. Ja juuri tää oppimateriaalin hankkiminen ja tuommoinen ja niin, ne on niin moninaiset ne asiat mitkä tulee, jos. (K 12)

Enligt citatet ovan ställs en lärare inför en större arbetsbörda och en större psykisk press då man kanske spänner sig och är nervös inför känsliga ärenden. Också kommunikationen med invandrarfamiljerna uppfattades som mera krävande, emedan man inte kunde vara säker på att förstå varandra. Mångkultur betraktades också kritiskt av ett fåtal av informanterna, även om de flesta försäkrade att de ansåg mångfald i klassen som något positivt och berikande. Det största problemet som de blivande lärarna förknippade med mångfald och mångkulturell undervisning var en större arbetsbörda. Talib (1999) har i sin forskning konstaterat liknande inställningar bland yrkesverksamma lärare.

Kyllä mun täytyy myöntää, että mulla on ennakkoasenteita, mä koen esimerkiksi, että maahanmuuttajalapsen, mitä kokemuksia mulla on, on vilkkaampia ja niinkun niillä on keskittymisvaikeuksia ja muuta ja se voi tietysti johtua siitä vaikeasta tilanteesta, mitä niillä on. Sit mä koen, että vanhempien kanssa on hankalampaa tehdä yhteistyötä ja mutta ja. Siellä saattaa olla isä, jotka ei arvosta naisopettajia ja tuota et, mulla on, ei ole semmoinen asenne siihen, että ihanaa, se monikulttuurisuus on jotain eksoottista ja se on rikkautta luokassa. Vaan kyl mä koen, että mä yritän olla realistinen sen asian kanssa. Se voi olla, periaatteessa mä koen, että ne, kaikkiin lapsiin ja oppilaisiin tykätty ja rakastuu niinku omalla tavalla sit kun ne oppii tuntemaan. (K 16)

Informanten K 16 har tre års arbetserfarenhet i en skola med invandrarelever. Hennes erfarenheter vittnar om svårigheter med klassdisciplinen och kommunikationen med föräldrarna. Barnen med invandrarbakgrund har enligt informanten ofta svårare att koncentrera sig och dessutom är det svårt att samarbeta med barnens pappor om de inte uppskattar kvinnliga lärare. Överlag hade hon haft svårt att få kontakt med familjerna, hon hade dessutom fått sköta om ett fall där ett barn blev omhändertaget. Även om barnet hade en finsk mamma har informanten kategoriserat fallet som ett invandrarproblem, kanske för att barnets utseende var exotiskt.

Joo, mä koen, että sieltä monikulttuurisesta perheestä ollaan vähemmän kiinnostuneita tästä koulunkäynnistä. Ne ei niinku, että sinne on vaikea saada yhteyttä, vanhempainvarttiin saattaa tulla joku isovelji tai joku tämmöinen yhtäkkiä putkahtaa. Sit sieltä soitellaan tai ei ilmestyä paikalle vanhempainiltoihin tai vartteihin ja perään vähän joutuu soittelemaan, ihan jonkun lastensuojelutapauksen joutunut hoitaa. Itse asiassa oli kyllä suomalainen äiti mutta sitten tämmöinen tummakikkaratukkainen poika. (...) mulla on ollut neljä luokkaa ja on ollut kaikissa monikulttuurisia oppilaita, et siel on ollut ihan yks tai kaks semmoinen positiivinen kokemus (...) Ja jos sieltä toiselta puolelta kiristellään kauheesti niin ei kiinnosta oikein itsekään olla kauheen joustava ja semmoinen. Että tuota, et siinä on varmaan semmoista missä pitää miettiä todella, että sitä omaa ammattietiikkaa, ei se ole multa pois jos ne ei ole joustavia. Siinä on semmoinen kohta. (K 16)

Informanten skildrade i citatet ovan hur hon uppfattat betydelsen av att elevens storebror uppenbarat sig på föräldramötet som en brist på intresse från familjens sida, vilket visar en brist på förståelse för elevens kultur. Om fadern inte är närvarande, eller om föräldrarna på grund av bristfälliga språkkunskaper inte tycker sig kunna delta i alla kontakter med utomstående, är det särskilt i den somaliska kulturen vanligen den äldsta sonen i familjen som intar faderns position och representerar familjen utåt, mot samhället (Tiilikainen, 2003). Bland de somaliska familjerna i Finland är en stor del av föräldrarna fränskilda eller ensamförsörjare av olika orsaker (a.a.). Att sända storebror till föräldramötet var alltså en gest som tydde på att familjen visade både respekt och intresse för sitt barns skolgång. För att undvika liknande missförstånd, som påverkar lärarens inställning till eleven och dennes familj på ett negativt sätt, skulle det helt tydligt finnas behov för stöd och mentorskap för lärare som arbetar med invandrarelever.

Det fanns också två informanter som ansåg att mångkulturell undervisning inte skulle påverka arbetet som lärare överhuvudtaget. Motivationen löd att det redan finns klart utstakat vad man ska undervisa och ”det finns inte mycket tid för solo”, ”ei siinä ole paljon aikaa sooloilla”. Med det menades att eftersom man måste följa läroplanen och tidtabellen är knapp, finns det inte tid att idka mångkulturell undervisning. Här syftades det på gymnasiet och informanten såg alltså på mångkulturell undervisning som ett extra, arbetsamt undervisningsämne, som skulle ”klämmas in” i den obligatoriska undervisningen.

En informant tyckte att mångkulturell undervisning inte nödvändigtvis behöver betyda att man lägger om hela undervisningen. Det är inte alltid frågan om så stora saker utan främst om sådant som att uppmuntra, att det finns en vuxen som tror på eleverna (Ä18). Individuell feedback, uppmuntring och stöd kunde man ge större utrymme åt

förutsatt att grupperna inte är för stora. Stora grupper var också något som flera gånger nämndes som ett hinder för att förverkliga mångkulturell undervisning i praktiken. Bedömningen av elevernas prestationer var något som gav upphov till delade åsikter.

Bedömningen. De flesta informanter (19 av 30) ansåg att kulturell mångfald kan och får påverka bedömningen, men 12 informanter begränsade i denna fråga mångkultur till att omfatta endast språket. Behärskar man inte skolspråket, d.v.s. finska flytande får det påverka bedömningen som en förmildrande omständighet.

Varmaan sen kielitaidon osalta pitäisi varmaan suhteuttaa siihen, että sen lapsen omaan etenemiseen. Ja luultavasti tämmöiseen kuin suomi toisena kielenä-opetuksessa olevaan lapseen, niin sitä kielitaitoa katsosi vähän enemmän läpi sormien, että koettaisin ymmärtää, et mitä sillä tarkoitetaan. Että jos tieto on päässä oikein, mutta se ei kynästä paperille tule ihan just, niin se ei ole siinä se tärkein. Mutta muuten varmaan yrittäisin kuitenkin sitten jonkun käyttäytymisen tai tämmöisen arvioinnissa sitten suhteuttaa sitä siihen, että kuitenkin se, että miten suomalaisessa koulussa tulisi käyttäytyä ja toivottavasti ainakin pystyisin suhteuttaa siihen, mitä mä olen itse opettanut. Mutta se, että sen niinku millä tavalla se oppilas on omista lähtökohdista edennyt siihen sen opetettavaan asian suhteen. (Ä 17)

Informanten anse att språkkunskaperna ska tas i beaktande på så sätt att läraren bedömer prestationerna mildare om eleven annars verkar veta mera än vad som uttryckts skriftligt. Vad gäller beteende utgår man från den finska skolkulturen. Den sista meningens informanten uttrycker är viktig: man beaktar de framsteg eleven gjort på en individuell nivå, från den egna utgångspunkten, i relation till det stoff som är föremål för inläring.

Vidare ansågs annorlunda praxis och dyslexi som faktorer som kunde beaktas vid bedömningen av elevens prestationer. Som lärare ska man enligt de informanter som tyckte att annat än språket påverkar bedömningen, sträva till en helhetsbedömning där man förutom proven bedömer elevens aktivitet och motivation på ett bredare plan. Sju av informanterna var däremot av den åsikten att kulturella faktorer inte varken kan eller får beaktas i bedömningen. De ansåg att en rättvis bedömning utgår från att alla bedöms på lika grunder.

En mä näe, että sillä on mitään syytä, miksi se vaikuttais. Tietysti mä nyt koko ajan palaan vähän kieleen mutta siis jossain äidinkielessä, vaikka niin, eihän sitä voi olettaa, että se välttämättä on samalla tasolla kun jos on just tullut Suomeen (...). Mutta en mä näe, jos lähdetään vaikka eka luokasta, niin näkisi siinä mitään, että se pitäis erota. (K 2)

Ei vaikuttais, en näe sitä isona asiana, että sen pitäis vaikuttaa siihen. (...) musta se

Att helt förbise elevernas kulturella bakgrunder eller individuella utgångspunkter i bedömningen kommer i praktiken att innebära att eleverna ställs inför ojämlika möjligheter till framgång i studierna (Nieto, n.d., Sleeter & Grant, 2007). Särskilt i grundskolan bör läraren, enligt den nuvarande läroplanen, utgå från den individuella utvecklingen i bedömningen av elevens prestationer (UBS, 2004). Citaten ovan, som kommer från blivande klasslärare, tyder på att alla informanter inte är medvetna om att jämlikhet och likabehandling inte är samma sak. Elever med olika sociokulturella bakgrunder är kanske vana med olika sätt att lära sig och har därför olika förutsättningar för att klara sig i t.ex. traditionella skriftliga prov. Enligt Gorski (2006) får till exempel elever från kollektivistiska kulturer ofta bättre resultat i prestationer som grundar sig på samarbetsinläring än i det tävlingsinriktade, individualistiska sättet att prestera genom t.ex. traditionella provskrivningar.

Alla informanter hade inte en klar åsikt beträffande i vilken mån kulturella faktorer borde påverka bedömningen och de som hade en längre arbetserfarenhet tyckte att det kunde vara mycket svårt i praktiken att veta hur man rättvist ska bedöma elever från olika kulturer då direkta råd och anvisningar inte finns. Det är en ”konflikt mellan att vara rejäl och att vara rättvis”, som informanten K/Ä 14 uttryckte det:

(...)siinä tulee vastakkain se reiluuden ja oikeudenmukaisuuden periaate, jota sitten peräänkuulutetaan, että ok, mikä on reilua? Jos mä annan jollekin kasin siitä, että se on tehnyt, niinku osoittanut hyvää osaamista ja toinen ei osoita osaamista oikeastaan koska siitä ei ole mitään tuotoksia, siis tää on tuotosajattelua, ei prosessiajattelua silloin. Niin silloinhan se tuntuu siltä, et se ei ole oikeudenmukaista. Eniten mä on miettinyt tuossa sitä, että mitä voisi tehdä, siis miten näille eri kulttuureista tuleville. voi, pitäiskö antaa kenties, heille antaa eriyttäviä tehtäviä, toisenlaisia tehtäviä tai jotenkin keskustella heidän kanssaan siitä, miten he haluaisivat lähestyä tätä asiaa? (K/Ä 14)

Fallet som är beskrivet i citatet ovan handlar om en elev med invandrarbakgrund som inte presterat någonting i slöjden, därför att han inte varit intresserad. Slöjd och tekniska färdigheter hörde inte heller till hans egen kultur. Som lärare är det svårt att veta var gränsen går mellan förståelse, flexibilitet och rättvisa, då det gäller att ge vitsord i dylika fall. En grundlig genomgång av olika sätt att bedöma elevernas prestationer ur ett mångkulturellt perspektiv både i teori och praktik skulle helt tydligt behövas under lärarutbildningen.

Sammanfattning. Det allmänna intrycket av vilka krav informanterna uppfattade att mångkulturell undervisning och mångfald i klassen ställer på dem var öppenhet, flexibilitet, kunskap om och intresse för främmande kulturer och förmåga att uppfatta elevernas individuella behov. Mångkulturell undervisning ansågs kräva mycket extra arbete. Man såg på mångkulturella inslag dels som en exotisk krydda i vardagen, dels som något väldigt krävande och utmanande, ett ämne som skulle kräva mycket extra arbete jämfört med traditionell undervisning. Informanterna ansåg att det krävs mycket ingående kunskap om olika kulturer som kunde finnas representerade bland eleverna. Religiösa normer och förbud (särskilt sådana som hörde till islam) och de begränsningar dessa ställer på vad man kan göra i klassen var något som de blivande klasslärarna funderade mycket på. De flesta informanter ansåg att kulturella bakgrundsfaktorer får påverka bedömningen av elevernas prestationer i någon mån, men dock begränsat. Närmast avsågs i detta sammanhang bristfälliga språkkunskaper som en förmildrande aspekt att beakta vid bedömningen. Att det trots bristfällig kunskap fanns ett stort intresse för mångfald och en positiv inställning till mångkulturell undervisning som berikande var klart i de flesta fall:

6.3.5. Hur ser en mångkulturell läroplan ut?

Knappa hälften av informanterna (14 av 30) fann det antingen svårt eller omöjligt att ge konkreta exempel på hur en mångkulturell läroplan skulle se ut jämfört med en vanlig läroplan eller gav exempel som var tämligen vaga. Många tyckte att den nuvarande läroplanen redan tar i beaktande individuella behov och ifrågasatte behovet av en särskild mångkulturell läroplan. Det föreslogs att en mångkulturell läroplan kunde innehålla varierande exempel från världens olika kulturer i sin undervisning och förklara olika traditioner, tänkesätt och handlingssätt. Läraren ska vidare låta eleverna berätta om sig själva och sina kulturella bakgrunder. Här syftades främst på invandrarelever. Andra förslag var att eleverna ska få komma med egna åsikter och uppmuntras till att berätta om sig själva och sina egna bakgrunder. Största möjliga antal synvinklar skulle tas upp i undervisningen och den skulle också vara mera mångsidig än vanligt. Med mångsidig syftades just på att man skulle ta upp olika exempel från olika kulturer i sin undervisning. Informanternas förståelse av hurdan en mångkulturell läroplan ser ut motsvarade de synsätt som Banks (2006) kallar för bidragsinriktningen och den additiva inriktningen. Dessa inriktningar karakteriseras av Banks som de två ytligaste nivåerna och bottnar i en i grunden monokulturell läroplan med olika etniskt färgade inslag.

Niin, kun musta tuo on vähän hölmöä sillä lailla, että kun mä lähden miettimään jotain opetussuunnitelmaa, sehän on hyvin, niin kun jo nyt jo, ne, jos siellä puhutaan yksilön kokonaisuudesta ja yksilöllisestä huomioimisesta, sehän pitäis jo olla siinä. (...) kuinka tarkasti se pitää kirjoittaa ikään kuin ylös, jotta ihmiset tai opettajat sen tajuaisi? (...) vaikka järjestämällä jonkun ruotsalaisen perinteeseen liittyvän juhlan, jossa voi olla vaikka jotain, no joo, opettaja leipoo jotain vaikka siihen juhlaan liittyvää. Mutta tällainen kokemuksellisuus mun mielestä, se olisi antoisinta. Musiikki mukaan siihen. Kulttuureissa on paljon tansseja. Niinku tää tällainen lapsenomainen lähestymistapa niihin. (K 12)

Esimerkiksi ne juhlat, niinku meidän tuossa perusopetuksen opetussuunnitelmassa huomioidaan joulun jollakin tavalla. Mutta voisin kuvitella, että monikulttuurisessa opetussuunnitelmassa huomioidaan sitten muitten kulttuurien juhlaa, niin kuin esimerkiksi Ramadan ja mitä kaik, mä en todella tiedä mitä muita vastaavia sitten voisi olla. (K 8)

Frågan om konkreta exempel på en mångkulturell läroplan tycktes göra informanterna konfunderade och svaren bestod ofta av beskrivningar av olika jippon, firandet av helgdagar och projektarbeten kring olika kulturella tema. Att mångkulturell undervisning alltid hänvisar till läroplanen (Holm & Zilliacus, 2009) var nytt för samtliga lärarstudenter. En av informanterna som beskrev sin uppfattning enligt bidragsinriktningen hade en intuitiv känsla av att undervisningen borde förverkligas på en djupare nivå. Insikten om att undervisningen borde bygga på att det mångkulturella inslaget finns ständigt närvarande i allt man undervisar fanns, men den var svår att uttrycka helt konkret:

Kun tuntuu, että joku monikulttuurisuusteemapäiväkin niin sit se jäis niinku, ettei vaan siihen saa jäädä (...) jotenkinhan se pitäis saada siihen sitten niinku kaikkea, jossa on tällainen. (...) että se opettaja miettisi aina miten siihen saa mukaan sitä monikulttuurisuutta, mutta. Kun tässä miettii niin huomaa just, et aika vähän on mitään semmoisia, että tulisi mieleen mitään konkreettisia esimerkkejä. (K 13)

Ehkä enemmän jotenkin semmoiseksi yhteisöjäseneksi kasvattaminen enemmän kuin eri kulttuureista tuleviksi ihmisiksi kasvattaminen. En mä tuon konkreettisempaa nyt keksi. (K 17)

Ur de två citaten ovan framgår det, att man har förstått att det mångkulturella synsättet ska genomsyra hela undervisningen och att det handlar om att fostras till att känna delaktighet, att inse att man är en del av en kollektiv gemenskap. En fostran som denna skulle främja ett mera jämlikt samhälle, och kan jämföras med vad Banks (2006) kallar dimensionen ”minska förekomsten av fördomar”, som fokuserar på olika strategier för att minska på fördomar och förändra elevernas attityder mot olika raser och etniciteter till positiva

inställningar. Detta helhetstänkande uttrycktes under intervjuerna i många varianter och motsvarar förståelsen av mångkulturella undervisningen motsvarande inriktningen humana relationer, där tonvikten enligt Sleeter och Grant (2007) ligger på ovan nämnda aspekter.

Joo, semmoista eheyttävämpää, semmoista projektinomaisuutta, niin, että asiat löytävät linkin toinen toisiinsa. (K 3)

Den additiva dimensionen var märkbar i de beskrivningar lärarstudenterna gav av den mångkulturella läroplanen. Informanten K3 föreslog att man skulle studera fenomen i ett projektbetonat helhetssammanhang. Som exempel nämnde hon att då man talar om frukter skulle man diskutera var de odlas, hur man lever i landet de odlas, samt hurdan den process är, som frukten genomgår från odling till våra butiker. Informanten ansåg det viktigt att man inte tar någonting för givet utan att man förstår ursprung och bakgrund. Man antog också att mångkulturell undervisning handlade om att sträva till att behandla saker ur andra perspektiv än det lokala, att beakta var eleverna kommer ifrån samt att undervisningen ska vara fri från alla ideologier. Fyra informanter tyckte att den nu rådande allmänna läroplanen räcker till och inkluderar allt som behövs för en mångkulturell undervisning:

Mä luulen, että itse asiassa jos nykyistä opetussuunnitelmaa luettais tarkemmin niin sieltä pystyttäis poimimaan asioita, jotka olisivat juuri tätä, sensitiivisyyttä ja tietämyksen lisäämistä ja kohtaamisen mahdollisuuksia eri kulttuurien välillä. Mun mielestä ehkä muutama lause tarvittais yleiseen opetussuunnitelmaan (...) että oppilaita tulisi varustaa tiedoilla ja taidoilla, joilla he pystyvät toimimaan monikulttuurisessa Suomessa. (K/Ä 15)

Informanten ansåg att man borde fostra eleverna så att de skulle få kunskap och färdigheter att klara sig i ett mångkulturellt Finland. Hon poängterade särskilt internationell fostran och tyckte det var viktigt att förstå att också de olika etniska minoriteterna är heterogena och att det därför kan uppstå konflikter inom olika minoritetsgrupper, en viktig insikt som bottnade i hennes kunskap och erfarenheter som hon införskaffat i arbete och studier i projekt där man arbetat med integration av flyktingar.

Informanterna som ansåg att den nuvarande läroplanen redan räcker till för mångkulturell undervisning motiverade sina åsikter med att det i läroplanen redan finns inskrivet att individuella behov hos eleverna ska beaktas, oberoende om det är frågan om mångkulturell undervisning eller inte. Insikter om att undervisningen borde vara mera än enstaka inslag förekom men vanligen utgick man från att själva substansen i undervisningen borde vara det samma oberoende om det finns olika samhällsklasser och

minoriteter representerade i klassen. Man antog ofta att endast om det fanns olika etniciteter (elever med invandrarbakgrund) representerade i klassen, så skulle det börja påverka själva innehållet i undervisningen. Det skulle ske främst genom diskussion, där eleverna skulle få dela med sig av sina egna åsikter och världsuppfattningar, samt genom att ta in olika kulturella inslag som skulle tangera de kulturer som eleverna representerar.

Två blivande lärare i geografi gav som konkreta exempel att man kunde bekanta sig med olika aktuella ämnen genom att läsa nyhetsöversikter och ta upp saker i klassen som är aktuella och som berör eleverna, särskilt om det finns någon elev från ett land som nämns i nyheterna. Genom detta slag av undervisning kunde man då betona att samma fenomen händer överallt i världen. Man kunde inom geografiundervisningen introducera olika länder, kulturer, tänkesätt och värderingar, också i praktiken. Ett förslag var att man som lärare inte ger bara ett enda rätt svar som utgår från ett enbart finskt perspektiv.

Maantiedossa tarkkailtais ja katottais minkälaista siellä on kasvillisuus ja näin ja sitä voi sitten, voidaan tehdä joku sademetsä tai savanni tai jotain, siinä, sitten. (K 4)

Förslagen på att ta upp exempel och innehåll med anknytning till olika länder och kulturer inom undervisningen kan kategoriseras som en dimension av mångkulturell undervisning som Banks (2006) kallar för ”integration av innehåll”. Bland studenterna i denna studie togs denna dimension upp särskilt bland dem som studerade till geografi-, religions- eller klasslärare. Inom religionsundervisningen föreställde sig de blivande ämneslärarna att man i större grad än vanligt kunde upp världsreligionerna och bekanta sig närmare med olika religioner och dito seder och bruk. Även åsikter om att slopa religionsundervisningen helt och hållet för att ersättas av ett ämne som kunde vara gemensamt för alla, oberoende trosuppfattning förekom:

Ehkä se eniten näkyisi siinä jos uskonto ja elämäkatsomustieto olisi jotenkin yhteistä tai että ei olisikaan erillisiä uskonnonopetuksia, vaan niistä tehtäisi jokin yhteinen oppiaine. (...)Ylipäätään se, mitä monikulttuurinen opetus voisi olla niin sekin on aika sillä lailla vaikea kysymys ja sitten vaikea tietää, että mitä sen pitäisi olla ja miten ottaisi esimerkiksi huomioon, kuinka paljon eri kulttuuritaustaiset ihmiset haluaa, että se otetaan huomioon. (K10)

Ur citatet ovan framgår med vilken svårighet informanten försöker gestalta innehållet i mångkulturell undervisning och blottar behovet av kunskap med klara definitioner av relaterande begrepp. Att man ska utgå från de elever som finns i klassen är utgångspunkten

här men hur det sker i praktiken är en öppen fråga. Religion som ämne lämpar sig bra för diskussion kring olika livsåskådningar och tänkesätt. Att skapa ett gemensamt livsåskådningsämne, och slå ihop religionsundervisningen ansågs vara en möjlighet till att utveckla förståelse för andra kulturer. Det fanns också två informanter som tyckte man kunde slopa religionsundervisningen helt och hållet, med motiveringen att ”religion är vars och ens privata angelägenhet”.

Uppfattningen om att slopa den traditionella religionsundervisningen stod i kontrast mot hur man uppfattade att ämnen som matematik, biologi och modersmål skulle undervisas. Man ansåg nämligen att läroplanen för dessa ämnen skulle se ut på samma sätt, vare sig det var frågan om en mångkulturell eller en traditionell läroplan, förutom att elever med annat modersmål än finska skulle kunna få mera undervisning i finska som andra språk. Det föreslogs också att eleverna inom modersmålsundervisningen kunde få läsa sådan litteratur som hör till den egna kulturen och man kunde också ta in mera valbar världslitteratur i undervisningen

...äikästä voisi olla vähän erilaiset tavoitteet (...) siinä voisi olla just jotakin piirteitä just ihan vaikka, ulkomaisten kirjallisuuteen tutustumista tai erilaisten runojen tutustuminen (...) Ja sitten historiassa mulle kans tulee mieleen, että (...) alakoulussa historiassa ei hirveästi käsitellä paljon maailman historiaa. Tosi vähän, maailmansotaa ja semmoiset, ne on melkein aina, että ei liity mihinkään muitten maitten historiaan. (...) jos mä saisin toivoa niin mä haluaisin ehkä just, että oppilailla olisi semmoinen, tai vaihtoehtona, että he saisivat valita jonkun tietyn maan historia ja sitten tarjota just se kurssi tai mikä se nyt on. (K 11)

Då historieundervisningen diskuterades under intervjuerna visade det sig att ingen av informanterna hade tänkt på ur hurdana kulturella linser historieböckerna är skrivna, utan de fokuserade i stället på historiska skeenden ur synvinklar som sträckte sig utöver det finska samhällets gränser:

No ainakin, kun yleensä käsitellään tietyissä asioissa pelkästään Eurooppaa, niin sitten voi ottaa mukaan, mitä muualla samaan aikaan tapahtui, laajentaa sitä näkemystä, ettei ole vaan pelkästään Eurooppaa mainittu. (...) Mutta mietitään, onko se sitten liian monimutkainen kun se Euroopan hallitseminenon välillä vaikeata? (K 9)

... siinä voisi kuvitella, että siinä jotenkin vähän niinku tarkastellaan jotenkin niinku vähän isommassa mittakaavassa asioita, että ei vaan keskitytä Suomeen, vaan jotenkin, aina yritetään ottaa vähän muita kulttuureja mukaan. (...) ja sitten mä kuvittelisin, että siihen liittyisi just kielet, että. En mä nyt tiedä olisiko se nyt sillee,

että siellä oikeasti puhuttais jollain muulla kielellä tai näin, mutta, ehkä semmoinenkin on aika keskeistä. (K 6)

Flera av informanterna uttryckte en önskan om att ”ta tillvara” elevernas olika erfarenheter och bakgrunder men i de flesta svar förblev det oklart hur man egentligen skulle gå tillväga. En blivande biologilärare tyckte att hon inom sitt ämne skulle kunna beakta religiösa och kulturella aspekter därför att det kunde finnas känsliga områden inom ämnet. En annan biologilärare igen tyckte att hon i sin undervisning inte skulle behöva ta i beaktande mångkulturella elever på något speciellt sätt med den motiveringen att biologiundervisningens innehåll är universellt och lika för alla, oberoende av kulturell bakgrund.

Kun meillä se on enemmän sen aineen, kahden aineen, sen tietosisällön opettamista, vaikkakin opetuksessa on paljon sitä arvokasvatusta nykyään. Jotenkin mä kuitenkin näen, että ne aiheisällöt ovat semmoisia yleismaailmallisia ja semmoisia jos on arvoja ja arvosidonnaisuutta niin kyllä ne mun mielestä on semmoisia yleisiä arvoja, mihin voi jokainen tavallaan. (Å 25)

Hennes uppfattning om att innehållet i undervisningen består av ”universell” kunskap som inte påverkas av kulturen, är typisk för lärare i matematik och naturvetenskaper (Banks, 2006; Sleeter & Grant, 2007). Hon förklarade att om det finns värderingar knutna till innehållet är det frågan om helt allmänna sådana, som livets främjande och allmänt välmående. Som undantag nämnde hon kvinnans sexualitet, genitalierna och könsstämpning, vilka var ämnen som hon ansåg krävde större eftertanke för att kunna prata om i en mångkulturell klass. Stern (2010) har som matematiklärare visat att även ”hårda” vetenskaper kan undervisas från ett kritiskt, mångkulturellt och transformerande perspektiv.

Ingen av informanterna visste vad som menades med interkulturell undervisning. En informant påstod sig veta vad som menades med de två begreppen och hade gått kurser där båda begreppen behandlats men gav inte någon tydlig förklaring på hur de skiljer sig från varandra. En student gissade ”något ditåt” att mångkulturell undervisning innehåller också interkulturell undervisning. Andra gissningar var att det handlade om utbyte mellan olika skolor eller lärare från olika kulturer.

Sammandrag. Lärarstudenterna fann det svårt att ge konkreta exempel på hur en mångkulturell läroplan skulle se ut och det förekom en stark tendens att blanda ihop begreppen mångkulturella elever med mångkulturell undervisning. Att en läroplan kan vara mångkulturell var ett nytt koncept för de blivande lärarna. Uppfattningarna av hur mångkulturell undervisning förverkligas kan enligt Banks (2006) fem dimensioner

kategoriseras som motsvarande ”integration av innehåll”. Läroplansmässigt kan synsättet i de flesta fall kategoriseras som motsvarande den additiva inriktningen. Även den något ytligare bidragsinriktningen var synlig i och med att en av de mest allmänna trenderna bland uppfattningarna grundade sig på jippobetonade bidrag i skolan. I övrigt gav man som exempel på hur en mångkulturell läroplan kunde se ut, olika kulturellt betonade inslag av koncept och perspektiv från olika kulturer. Uppfattningarna om den mångkulturella läroplanen påminde också mycket om global fostran och internationalism i och med att betoningen låg på kännedom om andra, främmande kulturer och kommunikation mellan invandrarelever, elever tillhörande den kulturella majoriteten och lärarna.

6.3.6. Färdig att undervisa i en mångkulturell klass?

Nästan hälften av lärarstudenterna i denna studie (14 av 30) tyckte att de var färdiga för att undervisa i en mångkulturell klass utan att kunna uppvisa kunskap om vad denna typ av undervisning innebär. Intressant nog ansåg också majoriteten av dem att mångkulturell undervisning lämpar sig för alla elever.

Eiköhän se olisi kaikille hyvä, että kaikki tietäisivät vähäsen, koska se tulee jokaista vastaan kuitenkin. (K10)

Lärarstudenten K 10 uppfattade mångkulturell undervisning som ett ämne som ger eleverna kunskap om andra kulturer och därför är till nytta för alla elever i dagens globaliserade samhälle. Det fanns en klyfta mellan den självupplevda mångkulturella kompetensen och den verkliga kunskapsnivån bland lärarstudenterna. Bland de trettio informanterna fanns det fem blivande lärare som var mera medvetna än genomsnittet beträffande mångkulturella frågor. De hade vissa gemensamma drag: en samhällelig och social medvetenhet, mångkulturella erfarenheter så som långa utlandsvistelser, sällskapande eller äktenskap med en partner med olik kulturell bakgrund än den egna. Castro (2010) fann också i sin översikt över tidigare publicerad forskning att den personliga bakgrunden har en betydelse för attityderna och antagandena om mångkulturella begrepp. Kontakter och erfarenheter med människor från olika kulturer och samhällsklasser främjar acceptans och främjar en medveten självreflektion.

Ämneslärarstudenterna kände sig mera osäkra än klasslärarstudenterna på hur man kan undervisa eleverna i en mångkulturell klass på bästa möjliga sätt. De vanligaste orsakerna till att ämneslärarstudenterna inte kände sig färdiga för att undervisa mångkulturella elever uppgavs vara att man inte hade behandlat mångkulturella frågor i

lärarutbildningen och inte kände till eller hade haft kontakt med andra kulturer än den finländska.

Ei mulla ole mun mielestä minkäänlaista koulutusta siihen. Vaikka mantsassakin on kulttuurimaantiede, niin kyllä se on niin yleisellä tasolla se kulttuurien tuntemus, niin ei siitä ole kyllä mitään hyötyä. Se on yleissivistystä ja mitä on lehdistä lukenut ja mediassa. (Ä 25)

De blivande ämneslärarna tyckte alltså att lärarutbildningen inte hade gett dem färdigheter att undervisa i en mångkulturell klass. Kunskapen om mångfald och mångkultur hade införskaffats enligt eget intresse på hur väl man följt med mediernas diskussion om mångkulturella frågor. I tidigare forskning har samma känsla av att inte veta tillräckligt och inte ha tillräckliga praktiska kunskaper för att undervisa elever med mångkulturella bakgrunder ofta konstaterats vara den härskande trenden vad gäller den självuppfattade mångkulturella kompetensen (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; Gayle-Evans & Michael, 2006). Att kunna integrera de mångkulturella aspekterna i undervisningen och läroplanerna har visat sig kräva mera än någon enstaka kurs i mångkulturell undervisning, lärarstudenterna har ofta saknat övning och mera konkret undervisning (a.a.).

Klasslärarstudenterna kände sig betydligt mognare än de blivande ämneslärarna för att undervisa i en mångkulturell klass, över hälften av dem uppgav att de kände sig färdiga. Visserligen verkade det som om många av de informanter som kände sig färdiga hade stora luckor i sina kunskaper om mångkulturella frågor men överlag verkade klasslärarstudenterna mera säkra på sina svar än ämneslärarstudenterna, vilket kan antas bero på att de hade diskuterat mångkulturella frågor åtminstone i någon mån under utbildningen.

De informanter som inte kände sig färdiga att undervisa i en mångkulturell klass ansåg också att undervisning i mångkulturella klasser är mera krävande. Detta motiverades med att mångkultur innebär att det finns elever med invandrarbakgrund i klassen som kan ha språksvårigheter och brist på kunskap om det finländska skolsystemet. Enligt Cho och DeCastro-Ambrosetti (2005) beror denna typ av inställning till stor del på att lärarna, vilka oftast är vita, medelklass och kvinnor, saknar en djup insikt om de processer och utmaningar som hör till den mångkulturella verkligheten. Läroplanerna och hela skolsystemet är vidare uppbyggt på majoritetsbefolkningens värderingar, vilket inte utgör en fruktbar bas för kritisk medvetenhet eller kulturellt anpassade undervisningsstrategier.

Trots att lärarstudenterna uppfattade undervisningen i en mångkulturell klass som arbetsam och krävande kom det ändå många goda förslag på hur mångfald i klassen

skulle kunna utnyttjas på ett positivt sätt. Förslag på hur man bäst kunde undervisa eleverna i en mångkulturell klass var att man måste känna till och ta i beaktande eleverna och deras kulturella bakgrunder, anpassa uppgifterna individuellt och ta i beaktande värderingar och dylikt.

Olemalla tietoinen, että on olemassa erilaisuutta ja tarkistamalla omia asenteita, ja sen mä näen tosi tärkeäksi, ihan muutenkin kautta koko koulutuksen, mutta etenkin sitten kun on varsinaisia maahanmuuttajia luokassa, maahanmuuttajataustaisia lapsia, joko Suomessa syntyneitä tai muualta tulleita, niin mä näen, että se opettaja on se ammattitaitoinen, viime kädessä se, joka pitää käsitellä asia siinä kohtaamisessa kun kohdataan se lapsi ja kun kohdataan niitten vanhemmat ja sitä yhteisöä josta se lapsi tulee. Sen pitää olla tietoinen siinä tilanteessa (...) (K 3)

Bland informanterna ansågs det viktigt att man skulle diskutera mycket med eleverna och de flesta betonade vikten av att i undervisningen ta upp exempel som berör alla elever. Med exempel menade man sådant som speglade olika etniska, religiösa, geografiska eller rasbundna aspekter. Flera av informanterna tyckte att det var viktigt att ta upp ämnen från ett bredare perspektiv än vanligt och att behandla ämnet ur olika synvinklar. Igen blev det ofta ganska oklart vad som menades med bred synvinkel annat än att man skulle ta in exempel från främmande kulturer i undervisningen. Som ett exempel nämndes att olika begrepp betyder olika saker i olika kulturer och därför ansågs det viktigt att diskutera mycket i klassen. Det fanns också de som hade en mycket negativ bild av huruvida det är möjligt för en lärare att ta mångkulturella elever i beaktande i undervisningen:

No, siis, sehän on mahdotonta, mä en pysty muuttumaan sellaiseksi, et mä tietäisin, että millaista on vaikka venäläinen kulttuuri tai millaista on ollut Somaliassa tai muuta, et mä olen tavallaan, että sitä kautta mä en pysty... mä tunnen vaan sen oman kulttuuripiirini. (Ä 30)

Tietenkin se on ihan mahdotonta antaa jotakin yleiskuvaa kaikista maailmankulttuureista ja se on opettajakoulutukselta aikamoinen haaste jos sellaista lähdetään tekemään. (Ä 22)

Uppfattningen präglades här av att mångkultur innebär ansträngande extra arbete som kräver för mycket och är orealistiskt för en lärare att klara av, en inställning som även Talib (1999) funnit allmän bland finländska lärare.

På frågan om de kände sig färdiga att undervisa i en skola med mångkulturell läroplan svarade nästan alla de blivande klasslärarna ja (14 st.), medan hälften av de blivande ämneslärarna inte ansåg sig färdiga. Fastän många av de informanter som ansåg

sig färdiga för att undervisa i en skola med mångkulturell läroplan tydligen kände sig osäkra ansåg de sig klara av det förutsatt att de skulle få stöd av mera erfarna kolleger.

Intressant var att en av de blivande ämneslärarna som under intervjun kritiserade den allmänna negativa inställningen mot mångkultur och invandrare som märks bl.a. inom media, ändå skulle välja det ”lättare” alternativet och arbeta i en skola enligt den traditionella läroplanen:

No se on pakko sanoa, että mä olen hyvin vaikean tilanteen edellä jos mulle tarjottais kahta vaikka mahdollisuutta samaan aikaan ja toinen tulisi selkeästi monikulttuurisesta ja toinen tulisi vähemmän monikulttuurisesta ja ajatellaan vaikka tilannetta, että ois vähän uudempana opettajana niin silloin kyllä olisi olemassa suuri mahdollisuus siihen. että valitsisin sen niin sanotusti vähän helpommalta kuulostavalta vaihtoehdon tai kevyemmän vaihtoehdon. Se on jollain tasolla aika tietysti raskasta itselleenkin jotenkin pohtia sitä, että, et niinkun oikeesti välittää tai ainakin haluaa antaa semmoisen mielikuvan itselleen, että välittää niistä ongelmista ja niinku tiedostaa. Mut, että se, että jollain tasolla tiedostaa, että ne on myös tosi raskaita juttuja, että ne vaatii oikeesti paljon. Paljon hommaa, siihen nähden tietysti se, että kuinka noin vaan siihen hyppää, niin, se on tietysti eri asia. (Ä 24)

Informanten Ä 24 uttryckte under intervjun kritiska åsikter mot de infallsvinklar som invandrarfrågor betraktas från inom media och inom samhällsdiskussionen i övrigt. Kritiken gick ut på att det ofta ytligt och felaktigt antas att invandare och mångkultur innebär problem och negativa fenomen. Mot slutet av intervjun visade det sig ändå att Ä 24 själv hade förutfattade meningar om problemen förknippade med mångkulturell undervisning. Detta trots att informanten hade både tvärkulturella kontakter och erfarenheter, samt många personliga insikter om jämlikhet, diskriminering och betydelsen av social bakgrund gällande skolbarn. Informanten ansåg sig färdig att arbeta i en skola med mångkulturell läroplan men skulle ändå hellre välja att undervisa i en traditionell skola. Ä 24 motiverade sin åsikt med att invandrarbarnens familjebakgrunder (traumatiska upplevelser, diskriminering, arbetslöshet) och språksvårigheter kan kräva större arbetsinsats av läraren och arbetet kan bli tungt. Informanten Ä 24 alltså ett exempel på motstridiga uppfattningar och attityder angående olika populationer och social jämlikhet (Castro, 2010). Trots att informanten förhöll sig positivt till att undervisa i mångkulturella miljöer förekom stereotypiska uppfattningen om elever med invandrarbakgrund som ”svåra och utmanande att undervisa”.

6.3.7. Behovet av utbildning i mångkulturella frågor

Intervjun hade en pedagogisk effekt på lärarstudenternas förståelse av mångkulturella frågor, som kom till uttryck bland annat genom att de insåg att de inte visste tillräckligt och att de behövde mera och djupare utbildning: ”siitä yleensä puhutaan vaan niinku vaan just siinä, että ollaan eri maista, ettei tavallaan ajatella sitä laajemmin” (K 13) Förutom klargörande av centrala mångkulturella begrepp efterlystes konkreta redskap i form av mångkulturell didaktik och diskussion om olika situationer som kan uppstå i det verkliga livet. Lärarstudenterna ville också veta vad som är tillåtet och vad som är förbjudet för elever från olika religioner och kulturer. Speciellt mycket önskades det att man inom utbildningen skulle kunna skaffa sig kunskap om traditioner och tänkesätt inom olika kulturer. Som en informant uttryckte det, hade man diskuterat många frågor på ett ideologiskt plan men inte gett studenterna verktyg att implementera teorin i det konkreta arbetet: ”aatteelliset asiat on käsitelty hyvin koulutuksessa mutta käytännön menetelmät puuttuu.” (K 12)

Det kom också fram att lärarstudenterna önskade att det i lärarutbildningen skulle ingå en självutvecklingskurs med möjlighet att reflektera över sig själv som blivande lärare. Reflektion har även i tidigare forskning konstaterats vara viktigt inom mångkulturell lärarutbildning (Castro, 2010), eftersom den stimulerar till större insikt om den egna kulturella identiteten och möjliggör en djupare kunskap och förståelse än en utbildning, vars fokus ligger enbart på teoretiska begrepp. Det ansågs att mångkulturellt inriktade kurser ska ingå i den obligatoriska kursplanen, för att man inte ska kunna välja bort dem på grund av tidsbrist.

Lärarstudenten Ä 29 hade upplevt att det finns det en stark efterfrågan bland studenterna på kurser i mångkultur. Hon nämnde som exempel ett seminarium som gick under rubriken ”Maahanmuuttajataustaiset oppilaat”, som vid förhandsanmälningen blev fullbokad på en halv timme. Alla som var intresserade rymdes inte med och hon hade tillsammans med studiekompisarna förundrat sig över att kursen inte var obligatorisk. En annan lärarstudent berättade att hon var rädd och skygg för att konfronteras med invandrare och därför kände ett stort behov av utbildning.

..mä tarvitsen sen takia, että mä oon niin aseeton, et mä en pysty tekee mitään, sen takia tarvitaan” och ”tää monikulttuurisuus on varmaan jotenkin paljon tärkeämpi tai ajankohtaisempi aihe esimerkiksi pääkaupunginseudulla. (Ä 29)

Hon kände sig stå ”utan vapen” beträffande mångkulturell undervisning, vilket för henne

innebar att hon kände sig rådlös och oförmögen till handling. Hon ansåg vidare att det egentligen inte behövs mångkulturell undervisning där elevgrupperna består av enbart finländska elever utan invandrarbakgrund, utan ansåg att ”den här mångkulturen” är säkert mera aktuell i huvudstadsregionen”. I ”vanliga” klasser kunde man enligt Ä 29 använda sig av mångkulturell undervisning som ett ”uppiggande” inslag om att det finns ”andra människor som lever på annat sätt”. Att mångkulturell undervisning också kunde anses som onödigt står att läsa i följande citat:

... kuitenkin mä en ole nähnyt sitä niin tarpeellisena, koska siellä meillä päin, mihin opettajaksi olen suuntautumassa niin, toistaiseksi niin, sitä on niin vähän, sitä monikulttuurisuutta, ihan oikeesti siellä. (K 12)

Blivande lärare som har inställningen att de inte behöver utbildning i mångkulturell undervisning för att de kommer att söka tjänst på sin hemort, där de anser att det inte finns behov av dylik undervisning, kan enligt Bifuh-Ambe (2006) vara motvilliga att ändra på sina bekanta perspektiv. De väljer vanligen inte frivilligt att utbilda sig i mångkulturella frågor. Andra citat av K 12 (se kap. 6.3.3.) påvisade en motsättning mellan hennes förståelse av målet för mångkulturell undervisning, vilket hon ansåg var att medvetandegöra den egna identiteten och den egna kulturen, men hennes uppfattning av att föräldrarnas utbildning eller sociala klass inte hör till de aspekter som kan eller ens ”får” påverka barnet i skolarbetet.

Lärarutbildningen kritiserades som allt för teoretisk och de lärarstudenter som hade arbetat i skolor med invandrarelever kunde ge många exempel på situationer de skulle ha behövt vägledning med. Särskilt hur man skulle gå tillväga inom sexual-, konst- och musikundervisningen för att kunna följa de riktlinjer för tillåtet och icke tillåtet som invandrarelevernas föräldrar dragit upp, vållade huvudbry.

Perhe on kieltänyt, että tyttäreille ei saa opettaa seksivalistusta, niin se kuitenkin kuuluu opetussuunnitelmaan ja muuta. Miten mä niinkun toimin tässä tilanteessa? Tämmöisiä asioita, voinks mä vaan sanoa, et niin no, mistä se numero sitten annetaan (...) Tai sit on tämmöiset musiikkijutut ja muut, että, mistä on paljon kuullut juttuja ja tiedän sitten, ehkä ne tuommoisia just, tilanteita, konfliktitilanteita, joista kaipais tavallaan jotain neuvoa ja keskustelua, että joku sanois, että sit kun on tämmöinen tilanne niin sitten näin. (K 16)

...mulla ei ole kauheen semmoinen ideologinen ajatus tästä monikulttuurista, että se ois just tämmöistä kivaa ja hyvää, että pelkästään rikkautta luokalle, että. Mut, että

mä, sen mä voisin sanoa, että tää koulu on itse asiassa muuttanut vähän mun asenteita siihen suuntaan, että mä oon ruvennut pohtimaan tällöisiä juttuja, että mikä se on se hyvä opettajuus ja mitä liittyy ammattiin, tavallaan, että miten sun täytyy olla siinä ammattiroolissa, että sä et anna sen oman itsesi ja tunteitten kauheesti mennä, vaikka sä kohtaat. (K 16)

Informanten K 16 berättade att hon inte idealiserar ”detta med mångkultur” som något enbart trevligt och berikande. I början hade hon bland annat irriterat sig på att de muslimska flickorna skulle ha eget omklädningsrum då de gick och simmade. Hon hade så småningom börjat reflektera över sina egna attityder och huruvida de är lämpliga för en bra lärare. Hennes självreflektioner ledde till att hon blev medveten om hur hon kunde utveckla sig själv som lärare och lärde henne att acceptera olika elevers behov, efter att ha arbetat tre år i en skola med elever med invandrarbakgrund.

6.3.8. En översikt över nivån av social och mångkulturell medvetenhet

Ser man på informanternas förhållningssätt till mångkulturell undervisning ur Banks (2006) synvinkel, kan man konstatera, att de flesta hade ett synsätt som baserade sig på bidragssynsättet eller det additiva synsättet, vilka utgår från tillfälliga inslag av olika kulturella aspekter ur ett monokulturellt perspektiv. Jag utgick från Hill-Jacksons (2007) modell om korrelationen av medvetandenivåer, rasidentitet och mångkulturell medvetenhet och skapade en egen, modifierad skiss bestående av fyra kategorier för att åskådliggöra hur medvetna informanterna var om mångkulturella frågor:

1. Okunnig-Omedveten
2. Intresserad-Pseudomedveten (ytlig, konservativ, uppfattning)
3. Mottaglig (medveten om att mångkulturell undervisning är mera än tillfälliga exotiska inslag))
4. Kritiskt medveten (medveten om hur man genom utbildning kan motverka strukturell rasism och social ojämlikhet)

Den första kategorin, *Okunnig-Omedveten*, kännetecknas av uppfattningen om att mångkultur i skolan främst handlar om invandrare eller om elever som ser avvikande ut, eller talar ett annat språk än finska. Mångkulturell undervisning är svårt eller omöjligt för dem att definiera. De förslag på mångkulturell undervisning som ges är ordnandet av enskilda, isolerade händelser i skolan som temadagar och firandet av högtider. Studenter som hör till denna kategori uppfattar vanligen mångkultur som något exotiskt, som hör till

skolor med mycket elever av utländskt ursprung. Inom denna kategori stöter man också på rädsla och osäkerhet inför mötet med elever från andra kulturer på grund av den upplevda okunskapen om andra kulturer än den finska.

De *Intresserade-pseudomedvetna*, kännetecknades av ett stort intresse för mångkulturella frågor, ett intresse som trots en viss skönjbar entusiasm befann sig på en ytlig nivå. Typiskt för denna kategori var en rätt naiv uppfattning om mångkultur som ”en spännande resa” eller som något ”uppgiggande” i skolans vardag. Lärarstudenter på denna nivå är dock ivriga att ta till all den kunskap de har för att i mån av möjlighet integrera innehåll och exempel från olika kulturer och grupper i undervisningen. Deras uppfattning om hur en mångkulturell läroplan skulle kunna se ut, utgörs av det additiva synsättet: man tar olika inslag och synvinklar men ändrar inte själva läroplanens struktur. Typiskt för informanterna tillhörande denna kategori är att de ofta tror sig vara färdiga för mångkulturell undervisning, fast de i själva verket är långt ifrån mogna för det. Denna kategori är därför den mest ”bedrägliga” eller ”riskfyllda” kategorin, eftersom risken att man i god tro skapar exotiska inslag i undervisningen i själva verket bara upprätthåller stereotypiska föreställningar av minoriteter och främmande kulturer.

De *Mottagliga* hade redan prägel av en strävan mot jämlikhet och kritiskt tänkande. Informanter tillhörande denna kategori var inställda på att beakta elevernas kulturella bakgrunder vid bedömning och planering. Man kunde skönja en tendens till att införa multipla perspektiv i undervisningen och förhållandet till läroplanen var transformerande, man vill ha till stånd en bestående och genomgående förändring. Bara två blivande lärare i denna studie hade en mångkulturell medvetenhets- och kunskapsnivå som svarade mot denna kategori. De som passar in här, var studenter som hunnit reflektera över sig själva och sina liv, kanske under långa utlandsvistelser eller resor, eller på grund av att de hade en mångkulturell bakgrund och på det sättet egna mångkulturella insikter.

Ingen av informanterna nådde helt upp till nivå fyra, Kritiskt Medveten, vilket var helt naturligt eftersom denna nivå knappast uppnås utan att fördjupa sig djupt i mångkulturalism och mångkulturell undervisning både på ett teoretiskt och konkret plan. Undervisningen enligt detta synsätt går då ut på att ge en jämlik möjlighet till akademiska prestationer för elever från olika kulturella och sociala grupper. Skolkulturen enligt denna kategori ska vara kraftgivande för elever från olika kulturella, etniska grupper av olika raser. Förhållandet till läroplanen är fortfarande det transformerande. Målet för undervisningen är social aktion, d.v.s. att stöda eleverna att göra beslut och ta till åtgärder som gagnar andra kulturella grupper. Undervisning på denna nivå fordrar att läraren idkar

konstant självreflektion för att undvika att fastna i stereotypiskt eller värdekonserverativt tänkande .

Tabell 2. Informanternas nivåer av social och mångkulturell medvetenhet.

Medvetenhet (inkluderar självmedvetenhet)	Uppfattning mångkulturell undervisning Banks (1999, 2006)	av Synsätt läroplanen Banks (1999, 2006)	på
--	--	---	-----------

Nivå 1

Okunnig	Enskilda händelser: temadagar, firandet av högtider. Uppfattar mångkultur som något exotiskt.	Bidragssynsättet som förstärker stereotypiska uppfattningar utan att ändra läroplanens natur. Fokuserar på hjältar, helgdagar, och diskreta kulturella element, t.ex. fotografier och mat.
----------------	---	--

Dimension 1

Nivå 2

Intresserad ”Pseudo-medveten”	Integration av innehåll och exempel från olika kulturer och grupper i undervisningen.	Det additiva synsättet: Innehåll, koncept, teman och perspektiv infogas i läroplanen utan att ändra dess struktur.
--	---	--

Dimension 2+3

Nivå 3

Mottaglig	2:Kunskapens konstruktionsprocess: förståelse för hur kultur och värderingar	Det transformerande synsättet: förändrar vissa aspekter av läroplanen, inför
------------------	--	--

	påverkar	möjligtvis	även
	3: Strävan mot att minska förekomsten av fördomar	multipla perspektiv i undervisningen.	
	Dimension 4+5	Nivå 4	
Kritiskt medveten	4: Jämlikhetspedagogik	Social	aktion-
	:	inriktningen:	lär
	jämlik möjlighet till akademiska prestationer för elever från olika kulturella och sociala grupper.	studerandena att aktivt arbeta för social förändring. Målet är social jämlikhet i skolorna och	
	5: Kraftgivande skolkultur för elever från olika kulturella, etniska grupper med olika rastillhörighet.	sociala. Denna inriktning går ofta också under benämningen utbildning för demokrati och social rättvisa.	

6.3.9. Forskningens etik och trovärdighet

Det största problemet i en intervjustudie är att kunna garantera informanternas integritet och rätt till en konfidentiell behandling av data. Trots att inga namn skrevs ut kan informanternas integritet hotas om de uppgifter som framgår om informanterna i citaten och beskrivningarna är personliga och detaljerade. Ur forskarens synpunkt är också både tolkningen av data och framställningen av resultatet akter präglad av makt, och därför något som bör ske med största respekt för både informanten och de etiska principerna bakom forskningen.

Informanterna informerades både muntligt och skriftligt om syftet med studien, samt vad det innebar för dem att delta. De garanterades att materialet från deras intervjuer skulle behandlas konfidentiellt och att de när som helst skulle ha rätt att avsluta sitt deltagande i forskningen.

Beträffande forskningens trovärdighet har utgångspunkten varit att det vetenskapliga resonemanget ska karakteriseras av hållbarhet vare sig det är frågan om en kvalitativ eller kvantitativ metod. För att det vetenskapliga resonemanget i en forskningsrapport ska anses hållbart bör slutsatser, begrepp och teorier ha täckning i de processer som forskningsrapporten beskriver. Hållbarhet och sanning är ord som ofta används i samband med väldokumenterade påståenden.

I den kvalitativa forskningsrapporten kan man åskådliggöra resultatet på ett sätt, som inte är så strikt bundet till de begrepp och koncept man utgår ifrån. Den kvalitativa metoden innebär enligt Stenius, Mäkelä, Miovisky, och Gabrhelik (n.d.) ofta observation, kommunikation, tolkning och dialog, som inte är strikt uppdragna på förhand. Själva forskningsmetoden kan ”leva” och förändras under själva forskningens förlopp men viktigt är att forskaren redogör för processens olika faser i den slutliga rapporten. Det är också viktigt att forskaren redogör för den analytiska processen på ett ärligt och trovärdigt sätt. Trovärdigheten och hållbarheten i de slutsatser som presenteras kvalitativt är i mycket större grad beroende av hur skickligt och professionellt forskaren kan uttrycka sig, jämfört med kvantitativa rapporter. I min rapport har jag strävat till transparens och öppenhet gällande beskrivningarna av datainsamlingen, analysmetoden och grunderna för mina slutsatser av forskningsfynden. Jag har också med noggrannhet strävat efter att ge läsaren tillräckligt med information för att kunna ifrågasätta och utmana mina slutsatser.

7. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hurdana uppfattningar lärarstudenterna hade om kulturell mångfald i klassrummet och om mångkulturell undervisning. Mångkulturell pedagogik hörde vid tidpunkten för denna studie inte till de obligatoriska studierna för de blivande ämneslärarna. Klasslärarstudenterna hade haft åtminstone en obligatorisk kursmodul där mångkulturella frågor i viss mån behandlats. Eftersom majoriteten av lärarstudenterna inte hade fått undervisning i mångkulturell pedagogik är det helt förståeligt att de visade sig ha en snäv kunskap om mångkulturell undervisning. Det märktes dock att intresset för att lära sig mera om mångkulturella frågor var stort. Man kan säga att intervjuerna hade en pedagogisk effekt, eftersom det ofta under intervjuernas gång gick upp för informanterna att sådant som de tagit för givet, som t.ex. deras egen kulturidentitet, spelade en roll i det professionella liv som väntade dem som lärare i ett mera eller mindre mångkulturellt klassrum. Under intervjuerna öppnade sig många svåra begrepp för informanterna på ett helt nytt och djupare sätt, eftersom de hade tillfälle att reflektera över saker de inte tänkt på förut. Många upplevde att de tack vare intervjuerna fick en helt ny inblick i mångkulturella frågor. Andra uttryckte en känsla av oro över vad jag skulle skriva om deras kunskapsnivå, särskilt om de uppfattat sina egna svar som bristfälliga.

En stor utmaning i analysen var det digra materialet, i 30 transkriberade temaintervjuer finns mycket att reflektera över. Jag valde att koncentrera mig på tre stora helheter: medvetenhet om den egna kulturidentiteten och dess betydelse i arbetet med mångkulturella elever, synen på kulturell mångfald i klassen och kunskapen om mångkulturell undervisning. I denna diskussion tar jag upp de viktigaste forskningsfynden inom dessa tre helheter.

En knapp majoritet av de blivande lärarna (16 av 30) hade aldrig eller i mycket ringa grad reflekterat över sin egna kulturella bakgrund. Den egna bakgrunden upplevdes som något självklart och ansågs också abstrakt och arbetsamt att definiera sin egen kulturidentitet. Lärarstudenterna var till stor del ”kulturella sömngångare” sett ur Hill-Jacksons (2007) synsätt, eftersom de inte var omedvetna om betydelsen av sin egen etnicitet och bakgrund i klassrummet, likaväl som de var omedvetna om att kulturidentiteten med relaterad världsuppfattning, värderingar och förväntningar av eleverna även påverkar elevernas prestationer. Om man inte är medveten om sig själv kan man inte heller vara medveten om sina egna fördomar och stereotypiska uppfattningar och

det i sin tur kan påverka eleverna på ett ofördelaktigt sätt (Cho och DeCastro-Ambrosetti, 2005; Hill-Jackson, 2007, Lee and Dallman, 2008).

De lärarstudenter som hade erfarenheter av att bo eller vistas i en annan kultur, eller hade haft mycket kontakter med människor från olika kulturer, hade reflekterat mera över sig själva än de som mest hade umgåtts med personer med liknande bakgrund som de själva. Ändå uppfattades lärarens personlighet och öppenhet som det mest avgörande i interaktionen med eleverna, inte den egna sociokulturella bakgrunden.

Uppfattningarna om hur man kan beskriva en mångkulturell klass kunde grovt sett indelas i två huvudkategorier. Det första som vanligen nämndes var elever med invandrarbakgrund, elever som ”stack ut” från mängden med ett fysiskt annorlunda utseende än de finländska barnen, alternativt elever från minoritetsgrupper. Den andra kategorin var att mångkultur i detta sammanhang kan sägas utgöra av elevens familjebakgrund, med tillhörande värderingar och tänkesätt. Tron på individualismen var stark och intrycket av att läraren bör se på eleven som en unik personlighet dominerade likaså. Genus nämndes inte som en del av mångfald men religion och språk nämndes ofta. Uppfattningarna om vad som kan anses vara en mångkulturell klass varierade från att snävt begränsas till elever med invandrarbakgrund till att omfatta alla elever, emedan alla har en unik familjebakgrund. Det som jag fann iögonfallande var att en tredjedel av informanterna ansåg att mångkultur i klassen i första hand hade att göra med invandrare, olika nationaliteter, olika etniska bakgrunder och raser. Om man antog att en tredjedel av de blivande finländska lärarna tar för givet att alla finländska elever utgör en kulturellt homogen grupp skulle det betyda att denna tredjedel har en allt för förenklad bild av den kulturella mångfalden i det finländska samhället.

Eftersom mångkultur förutom etnicitet och ras inkluderar aspekter som genus, språk och social klass finns det däremot inget finländskt klassrum eller skola som kan sägas vara helt monokulturellt (Holm, 2007). I regel tog informanterna väldigt sällan upp social klass och genus, aspekter som påverkar individens förutsättningar till goda studieprestationer. Individuella egenskaper står i ett ständigt växelspel med faktorer som har att göra med till vilka sociala grupper man hör. Är man som lärare inte medveten om detta och utgår från att ”man är sin egen lyckas smed” ignorerar man, oftast på ett omedvetet plan, att barn från olika sociala klasser har ojämlika förutsättningar samt att elever av olika kön, har ojämlika förutsättningar till studieframgång (Esping- Andersen, 2006; Blanden & Gregg, 2004).

Enligt det kritiska synsättet är mångkulturell undervisning en fortlöpande

process där man medvetet strävar efter att skapa jämlika förutsättningar för framgång i studier för alla elever med olika kulturella och sociala bakgrunder. Att ge jämlika möjligheter åt alla studerande är omöjligt att lära ut som ett enskilt läroämne, det handlar om ett medvetet arbete och ett förhållningssätt som ska genomsyra alla skeden av undervisningen och skolmiljön från planering och interaktion med eleverna till bedömning och utvärdering (Banks, 2006; Nieto, n.d.; Sleeter & Grant, 2007). Eftersom skolan som institution representerar den vita medelklassens kultur, har även medelklassbarn tillhörande den vita majoriteten betydligt bättre förutsättningar till framgång i studierna, eftersom skolans kultur bygger på samma kulturella bakgrund som de själva kommer ifrån (Bourdieu, 1990).

Trots att de flesta visade sig mycket intresserade av mångkultur och mångfald, karakteriserades informanternas uppfattningar av en brist på komplexitet och kritiskt tänkande, vilket konstaterats vara allmänt bland lärarstudenter även i tidigare forskning (Castro, 2010). Intressant nog så verkade många av informanterna uppfatta beaktandet av social klass i undervisningen som något som kunde hota jämlikheten i skolan. Speciellt iögonfallande var informanternas omedvetenhet om sambandet mellan social klass, utbildning och yrkesval, likaså om begreppen socialt och kulturellt kapital samt deras inverkan på skolframgången. Frågan är om social klass är tabu inom lärarutbildningen eller inom skolorna överhuvudtaget?

Orsaken till att man inte ville beakta den sociala bakgrunden kan ha sin förklaring i att blivande lärare är rädda för att deras egna inställningar till eleverna ska bli negativt påverkad av att tänka på hurdana förhållanden som eleverna härstammar ifrån. Informanterna uttryckte ofta att de vill förhålla sig neutralt till sina elever, och att sådant som social status, eller social klass varken syns, får synas eller har någon betydelse i skolan eller vid inläringen. Uppfattningen om att jämlikhet är det samma som likabehandling var starkt förhärskande bland informanterna. Likabehandling är ändå inte det samma som jämlik behandling. Risken med att inte "vilja se" social klass är att man hamnar i ett tillstånd som Castro (2010) benämner naiv egalitarianism, tron på att alla människor är skapade likvärdiga och därför ska ges likvärdiga resurser och behandlas lika. En dylik inställning kan trots sin till synes positiva attityd tjäna som ett skynke som hindrar en verklig insikt i förståelsen av kulturell mångfald och komplexitet i mångkulturella frågor. Den går oftast hand i hand med värdekonserveratism (Gorski, 2006; McLaren, 2007) och tron på meritokrati och individualism. Saknas ett kritiskt förhållningssätt gentemot traditionella läroplaner utformade ur ett monokulturellt perspektiv så innebär det vanligen också en

oförmåga att vidkänna strukturell och institutionell ojämlikhet samt den vita klassens privilegier och förtryck av ”de andra”.

En av de mest intressanta motsägelserna som framkom ur forskningen var uppfattningen om vad som påverkar elevens liv i skolan. Genus nämndes som en aspekt av vad som kan räknas till kulturell mångfald men de flesta lärarstudenter var av den åsikten att genus nog påverkar elevens liv i skolan på olika sätt. Ändå ansåg de blivande lärarna att deras eget genus inte påverkade undervisningen på något sätt, inte heller påverkade elevens genus enligt dem i större grad på hur relationen mellan lärare och elev tog sig uttryck. Ett undantag utgjordes av uppfattningen att elever som kommer från (muslimska) kulturer, där man inte respekterar kvinnliga lärare, kan ha en negativ inställning till en kvinnlig lärare. Ett fåtal av klasslärarna medgav att de behandlade pojkar och flickor olika.

Lärarstudenterna visade sig således vara relativt omedvetna om genusrelaterad forskning inom pedagogiken som klart påvisat, att flickor och pojkar behandlas olika och lärarna förhåller sig också på olika sätt till pojkar och flickor beträffande normer och förväntningar (Gordon & Läholm, 2004). Pojkar och flickor bedöms också på olika sätt av lärarna (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo, 2009; Lappalainen, 2008; Mattila, 2005; Silverström, 2008). Man kunde eventuellt förklara omedvetenheten som en önskan och en strävan från lärarstudenternas sida om att de inte vill låta genus påverka dem, eftersom många av dem medgav att även om de ansåg att de strävade till genusneutralitet, sitter de inbakade genusrollerna så djupt att det nästan är omöjligt att inte låta sig påverkas alls av dem.

Religion kom frekvent upp under intervjuerna som ett exempel på något man ska beakta och respektera då man undervisar mångkulturella elever. Religionen var en central term som användes för att definiera den egna kulturidentiteten. Det fanns också en oro bland lärarstudenterna för att sära elevernas värderingar, och det betonades att man måste vara försiktig för att undvika att någon tog illa upp. Religion som tillhörighet diskuterades inte nämnvärt under intervjuerna, utan den togs mest upp av lärarstudenterna som ett konkret exempel på vad man ska beakta i mångkulturell undervisning beträffande elevens bakgrund. Olika restriktioner och förbud som begränsar vad eleverna kan och får göra på timmarna vållade särskilt de blivande klasslärarna att huvudbry. Även de informanter som hade en längre erfarenhet av att arbeta som lärare, uppgav att de i planeringen av undervisningen ägnade uppmärksamhet åt olika religiösa aspekter i elevernas bakgrunder. Religionen nämndes även ofta som en aspekt som påverkar elevens liv i skolan i och med att maten man får äta och regler för hur man ska klä sig är särskilt

påtaglig och synlig gällande t.ex. islam. Kunskap om olika kulturer och religioner var något som lärarstudenterna uttryckligen ansåg att de behövde i större grad för att kunna undervisa i en mångkulturell klass. Religion är också överlag en aspekt som enligt Holm och Zilliacus (2009) fått mycket uppmärksamhet inom diskussionen i Europa beträffande mångkulturell undervisning, i motsats mot U.S.A., där de allmänna skolorna är sekulariserade.

Om lärarstudenternas uppfattningar om mångkulturell undervisning som i första hand förknippat med exotik, undervisning av elever med invandrarbakgrund, humana relationer och främmande kulturer kan konstateras att de representerade en förenklad och rätt så naiv uppfattning. Det finns visserligen mycket värdefullt inom tänkesättet bakom humana relationer men det problematiska inom denna inriktning är att den inte går ”till roten av det onda”, d.v.s. den går inte på djupet med att medvetandegöra de faktorer som orsakar diskriminering och ojämlikhet inom utbildningssystemet utan nöjer sig med att utveckla förmåga att komma överens och fungera tillsammans (Banks, 2006; Hill-Jackson, 2007; Holm & Zilliacus, 2009; Sleeter & Grant, 2007; Picower, 2009). Problematiken med ett perspektiv som humana relationer är vidare att man som lärare kanske förmedlar sina egna, monokulturellt baserade stereotypiska uppfattningar om ”den andre” i sin undervisning, vilket endast stärker de redan existerande fördomarna mot kulturella minoriteter och upprätthåller den kulturella majoritetens övertag (Nieto, 2000b; McLaren 2007a, 2007b).

Så länge det finns orättvisa kommer missnöje och aggressioner alltid att finnas bland de diskriminerade samhällsgrupperna. Kritiska mångkulturalister anser därför att man inom undervisningen ska arbeta för ett jämlikare och mera demokratiskt samhälle, vilket man kan göra om man i skolorna i stället för att som Bordieu (1990) uttrycker det ”socialiserar barnen till samhällsdugliga medborgare, enligt de värderingar och tänkesätt som är typiska för den samhällsklass som dominerar de samhälleliga maktstrukturerna”, aktivt främjar elevernas självförtroende och ger dem effektiva redskap för att kunna påverka i samhället. Man kan fråga sig om man kan ha en äkta demokrati utan jämlika möjligheter för alla elever inom utbildningen?

På basen av forskningens resultat kan man dra slutsatsen att de blivande lärarnas kännedom om de mångfacetterade samhälleliga och sociokulturella aspekterna av undervisning och inläring är ytliga och karakteriseras av brist på kritiskt tänkande, vilket i sin tur påvisar att lärarutbildningen inte gett studenterna kunskap och redskap för en djupare medvetenhet om mångkulturella frågor. Nämnas bör här att lärarutbildningen vid

den institution, där informanterna för denna avhandling rekryterades, införde en obligatorisk kurs om mångkultur i utbildningen för ämneslärarna efter att denna forskning påbörjats. Även så har det visat sig att en enda kurs i mångkulturell pedagogik inte räcker till för att studenterna ska uppnå mångkulturell kompetens, utan det mångkulturella synsättet kan verkställas tillfredsställande först då det integreras i hela utbildningen (Bifuh-Ambe, 2006).

För att uppnå en djupare förståelse av mångkulturella frågor föreslås en större satsning på självreflektion inom lärarutbildningen. Viktigt skulle vara att reflektera över de egna kunskapskonstruktionerna och antagandena beträffande ett pluralistiskt samhälle och annorlunda ”andra”. Att som blivande lärare fråga sig själv hurdan kunskap man har konstruerat och hur det har påverkat det egna tänkandet och handlingarna vore nyttigt. Det vore också bra att bli medveten om eventuella personliga svårigheter eller negativa förhandsinställningar beträffande kulturell mångfald? Tillfälle och redskap att bearbeta dessa svårigheter vore viktigt likaså. Utbildning i kritisk mångkulturell undervisning som en obligatorisk del av lärarutbildningen skulle ge blivande lärare färdigheter för att möta de utmaningar som arbetet i mångkulturella klasser medför (Banks, 2006, Nieto, 2000b). Lärarna skulle få redskap för att övervinna den enligt Talib (1999) allmänt rådande inställningen att en mångkulturell klass medför problem och konflikter.

Som avslutning för denna avhandling låter jag den kritiska pedagogikens ”fader”, Paulo Freire (1998), en av de mest kända klassikerna inom pedagogiken, komma till tals i följande citat. Må hans ord tjäna som argument för hur betydelsefull de kulturella aspekterna inom pedagogiken är.

“It is impossible to talk of respect for students, for the dignity that is in the process of coming to be, for the identities that are in the process of construction, without taking into consideration the conditions in which they are living and the importance of the knowledge derived from life experience, which they bring with them to school. I can in no way underestimate such knowledge. Or what is worse, ridicule it.”

Litteraturförteckning

Ahonen, S. (2002). From an industrial to a post-industrial society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review*. 54 (2), 173-181.

Anttila, A-H., Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.). (2010). *Ohipuhuttu nuoruus?* Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (Nuorten elinolot-vuosikirja.) Helsinki: Yliopistopaino.

Antikainen, A.(2006). I Ari Antikainen, Risto Rinne, Leena Koski. *Kasvatussosiologia*. (3.p.). Helsinki: WSOY

Arvilammi, N. (2005). *Monikulttuurisuus sosiaali- ja terveysalan ammatillisena haasteena*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Ball, S., J. (2003) . In Carol Vincent (Ed.) *Social Justice, Education and Identity* (2nd ed.). London; New York: RoutledgeFalmer pp.30-50

Banks, J., A. (1999). *An Introduction to multicultural education*. Boston, Allyn & Bacon.

Banks, J., A. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.

Banks, J., A. & McGee Banks, C. (Eds.) (2004). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.

Berger, P., L. (1979). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (övers. av Synnöve Olsson). Stockholm: Wahlström & Widstrand

Bifuh-Ambe, E. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp. 690-699

Bohman, J. (2012). Critical Theory. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2012 Ed.). Hämtad 18 maj, 2012 från <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/critical-theory/>

Blanden, J. & Gregg, P. (2004). Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2), 245 – 263. Doi: 10.1093/oxrep/grh014

Blanden, J., Gregg, P. & Machin, S. (2005). *Intergenerational Mobility in Europe and North America*. London: Centre for Economic Performance. The Sutton Trust. Från <http://cep.lse.ac.uk/about/news/IntergenerationalMobility.pdf> (7.12.2011)

Bourdieu, P. & J.-P. Passeron.(1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Transl.). (2nd ed.). London: Sage. (Originally printed 1977)

Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown. & A. Stuart Wells (Eds.) *Education, culture, economy and society*, pp. 46-58. Oxford, England: Oxford University Press.

Broady, D. (1987). *Den dolda läroplanen* (5. uppl.). Stockholm: Symposium.

Castro, A. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), pp.198-210.

Cho, D., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*. 89(2), pp. 24-28

Dewey. J.(1997). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (cop). New York: Free Press

Draguns, J. G. & Tanaka-Matsumi, J. (2003). Assessment of psychopathology across and within cultures: issues and findings. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 755-776.

Esping-Andersen, G. (2006). Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. In H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change*. (pp. 98-408). Oxford : Oxford University Press

Epstein, D. et al.(1998). (ed.) Failing boys? : issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press

Epstein, D., Hewitt, R., Leonard, D. Mauthner, M. & Watkins, C. (2003/2005). Avoiding the issue. Homophobia, school policies and identities in secondary schools. In Carol Vincent (Ed.) (2003/2005 reprint). *Social Justice, Education and Identity*. London, New York: RoutledgeFalmer pp.120-136

Erola, J. (2010) (toim.).*Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 2010.

Etnicitet (u.å). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 28 augusti 2012 från <http://www.ne.se/lang/etnicitet>

Fabrega, Jr. H. (1995). Cultural challenges to the psychiatric enterprise. *Comprehensive psychiatry*, 36 (5), 377-383.

Figueroa, P. (2004). Multicultural education in the United Kingdom. In J.A. Banks & C. McGee Banks (Eds.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 997-1026). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: the social construction of whiteness*. London: Routledge

Finansministeriet. (2009a). *Finansministeriets ekonomiska prognos*. Finansministeriets pressmeddelande 113/2009. Hämtad 13.8.2011 från http://www.vm.fi/vm/sv/03_pressmeddelanden_och_tal/01_pressmeddelanden/20090915Fi

nans/name.jsp

Finansministeriet. (2009b). *Ekonomisk översikt, våren 2009*. Finansministeriets publikationer 16a/2009. Hämtad från http://www.vm.fi/vm/sv/04_publicationer_och_dokument/01_publicationer/02_ekonomiska_oversikter/20090326Ekonom/name.jsp (13.8.2011)

Finlands officiella statistik (FOS). (2011). *Inkomstfördelningsstatistik*. Subjektiv uppfattning om utkomst 2010. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 7 juni, 2012 från http://www.stat.fi/til/tjt/2010/01/tjt_2010_01_2011-12-29_tie_001_sv.html

Finlands officiella statistik (FOS). (2012). *Väestörakenne 2011*. Helsinki: Statistikcentralen. Hämtad 7 augusti, 2012, från http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_fi.pdf

Freire, P. (1979). *Pedagogik för förtryckta*. (övers. ej nämnd) (10.uppl.) Stockholm: Gummeson.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civil courage*. (transl. Patrick Clarke). Lanham: Rowman & Littlefield Publ.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation; dialogues on transforming education*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan Education

Gayle-Evans, G., & Michael, D. (2006). A study of pre-service teachers' awareness of multicultural issues. *Multicultural Perspectives*. Vol. 8(1), pp. 45-50

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self-identity in the late modern age*. Stanford (Calif.): Stanford University Press

Giroux, H., A. (2001). *Theory and resistance in education; towards a pedagogy for the opposition* (rev. ed.). Westport: Bergin & Garvey

Gordon, T. & Lähelmä, E. (2004). Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66-78.

Gorski, P. (n.d.) Hämtad 21 maj, 2012, från Edchange.org, Critical Multicultural Pavilion, <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>

Gorski, P., C. (2006). Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural education*. 17, 163-177. Hämtad från EBSCO Publishing. doi:10.1080/14675980600693830

Haavisto, I., Kiljunen, P. (2011). *Maailman paras maa. EVA:n kansallinen arvo- ja asennetutkimus 2011*. Elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA). Helsinki: Taloustieto Oy. Från <http://www.eva.fi/julkaisut/>

Hammarberg, T. (2011). *Human Rights in Europe: No Grounds for Complacency*. Council of Europe. Commissioner for Human Rights. Strasbourg: Council of Europe. Från http://www.coe.int/t/commissioner/Viewpoints/ISBN2011_en.pdf (1.11.2011)

Harju-Luukkainen, H., & Nissinen, K., (2011). Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i Pisa 2009-undersökningen. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Hartikainen, M., & Mattila, P.(2011). *Interkulturell kompetens*. I L. Jääskeläinen, T. Repo (red.). *Skolan möter världen. Vilket kunnande behöver världsmedborgaren?* (Guider och handböcker 2011:7). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, oph.fi/publications. Hämtad från http://www.oph.fi/download/138646_Skolan_moter_varlden.pdf (13.12.2011)

Hatch, J., A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.

Helsingin seudun kauppakamari. (2010). *Taloustaantumien vaikutukset yritysten kilpailukykyyn vaikuttavan rikollisuuteen 2010*. Från http://www.helsinginkauppakamari.fi/files/4059/Taloustaantumien_vaikutukset_yritysriskollisuuteen_2010.pdf (13.8.2011)

Hill-Jackson, V. (2007). Wrestling whiteness: three stages of shifting multicultural perspectives among white pre-service teachers. *Multicultural Perspectives*. 9(2), 29-35

Holm, G. (2007). Perspektiv på undersökningen. I V. Brunell, *Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan: en fördjupad analys av Pisa 2003* (s. 7-16). Helsingfors: Svenska kulturfonden.

Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference. In M., Talib, J., Loima, H., Paavola & S. Patrikainen (Eds.). *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlin: Peter Lang.

Hautamäki, J. & Hautamäki, A. (2000). I Jarkko Hautamäki, Pekka Airinen, Airi Hautamäki, Merja Ikonen-Varila, Sirkku Kupiainen, Bettina Lindblom, Markku Niemivirta, Pekka Rantanen, Mari Ruuth, ja Patrik Scheinin . *Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7/2000*. Opetushallitus. Helsinki.

Jacobsen, D., I. (2007). *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsövård och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur

Juutilainen, P-K. (2007). Sukupuoli lukion opinto-ohjauskeskusteluissa. *Kasvatus* 38 (2), 134-143.

Hällgren, C. (2005). 'Working harder to be the same': everyday racism among young men and women in Sweden. *Race Ethnicity and Education*. 8, pp. 319,342

Järvinen, K. & Kolbe, L. (2007). *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa: Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja

Jääskeläinen, L. & Repo, T. (red.) (2011). *Skolan möter världen. Vilket kunnande behöver världsmedborgaren?* (Guider och handböcker 2011:7). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, [oph.fi/publications](http://www.oph.fi/publications). Hämtad från http://www.oph.fi/download/138646_Skolan_moter_varlden.pdf (13.12.2011)

Kantelin, R. & Pöntinen, S. (2007). Aihekokonaisuuksien opiskelua luokanopettajien koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

Kolbe, L. (2010). Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. I Erola, J. (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (s.5-9). Helsinki:

Gaudeamus.

Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. ja Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo* (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52). Helsinki: Utbildningsstyrelsen. Från http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1082856&name=DLFE-10902.pdf (1.2.2012)

Käyhkö, M. (2007). Tapuisaksi ja puhtaaksi siivoojanaiseksi. Työläistyttöjen kasvatus ja moraalinen säätely toisen asteen koulutuksessa. *Kasvatus* 38(2).s. 122-133.

Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Pozkal: Studentlitteratur

Lappalainen, H.-P.(2008). On annettu hyviä numeroita. *Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007* (Oppimistulosten arviointi 3/2008). Helsinki: Opetushallitus.

Lavonen, J. (2006). In J. Hautamäki , E. Harjunen, A. Hautamäki, T. Karjalainen, S. Kupiainen, S. Laaksonen... P. Scheinin). *PISA06 Finland: Analyses, reflections and explanations* (Publications of the Ministry of education 2008:44). Helsinki: Ministry of education.

Lee, S. & Dallman, M., E. (2008). Engaging in a reflective Examination about Diversity: Interviews with Three Preservice Teachers. *Multicultural Education*, 15(4), 36-44.

Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36, pp.57-72. Hämtad från databasen EBSCO publishing with Full Text.
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=85b486ef-6743-4337-9144-3e88ee641ff9%40sessionmgr13&vid=2&hid=122> (11.12.2011)

Lehtonen, J. (2007). Koulukokemukset pohjana ei-heteroseksuaalisten nuorten uranvalinnoille. *Kasvatus*. 2, s. 144-153.

Liebkind, K. (ed.) (2000). *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus.

Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Syrjintäkokemusten vaikutus maahanmuuttajiin. I verkett Liebkind K. (ed.). *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus

Lopez, S., R. & Guarnaccia, P., J., J.(2000). Cultural psychopathology: Uncovering the social world of mental illness. *Annual Review of Psychology*, 51, 571-598.

Lusca, E. (2008). Race As A Social Construct. Hämtad 20 maj, 2012 från <http://anthropology.net/2008/10/01/race-as-a-social-construct/>

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. I T. Martikainen (ed.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla* (Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry:n julkaisuja, Tietolipas 212) (s.9-41). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Mattila, L. (2005). *Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004* (Oppimistulosten arviointi 2/2005). Helsinki: Yliopistopaino

McLaren, P. (2007a). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon

McLaren, P. (2007 b). Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (Eds.). *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press, pp.534-539

Nagda, B., Gurin, P. & Lopez, G., E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race, Ethnicity & Education*, 6(2), 165-191.

Nayak, A. & Kehily, M. (2008). Gender, youth and culture: young masculinities and feminities. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Nieto, S.(2000a). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*. 51 (3), 180-187

Nieto, S. (2000b). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman

Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities* (pp. 127-142). New York: Teachers College Press. Från
http://www.sonianieto.com/files/new_additions/culture_and_education.pdf (12.5.2012)

Nieto, S. (n.d.) *Culture and education*. Hämtad 3 maj, 2012,från
http://www.sonianieto.com/recent_talks.html

Orr, E. W. (1987). *Twice as less: Black English and the performance of Black students in mathematics and science*. New York: Norton.

Pesonen, A-E., Zotow, M. (2005). *Terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia edistävä työ kouluympäristössä*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkelakoulu

Picower, B. (2009). The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race, Ethnicity and Education*, 12 (2), pp. 197-215.

Power, S. & Whitty, G. (2006). Education and the Middle class: A complex but crucial case for the sociology of education. In H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 446-453). Oxford : Oxford University Press

Pääkaupunkiseudun neuvottelukunta (2007). *Pääkaupunkiseudun väestö ja palvelutarveselvitys 2015 ja 2025*. Kunta- ja palvelurakenneuudistushanke. Från
http://www.hel2.fi/taske/Paras/PKS_Vapa.pdf (13.8.2011)

Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto&trendit 2011* (1). Tilastokeskus. Hämtad från http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html

Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press

Roth, H. (2001). Skolan utmanad. Hur hantera det mångkulturella. *Tidskriften Tvärsnitt* 2001 (1), (Centrum för multietnisk forskning, Uppsala Universitet) Uppsala: Vetenskapsrådet) Hämtad från <http://www.vr.se/huvudmeny/arkiv/2001/tvarsnittnr12001/skolanutmanadhurhanteradettman gkulturella.4.6140245810e5f4492308000254.html> (21.10.2008)

Rothstein, R. (2004). *Class and schools; using social, economic, and educational reform to close the Black-white achievement gap*. New York [NY]: Columbia University, Economic Policy Institute

Scheinin, P. (2004). Kvinnors och mäns möjligheter till utbildning. I E. Vitikka (Red.). *Skola – kön – inlärningsresultat* (s. 36-47). (Duplikat 16/2004) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Från http://www.oph.fi/publikationer/2004/skola_kon_inlarningsresultat (4.1.2011)

Silverström, C. (2008). *Modersmålskunskaper, attityder och betyg. En utvärdering av inlärningsresultat I modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007* (Utvärdering av inlärningsresultat 4/2008). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Sleeter, C., E. & Grant, C., A.(2007). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura

Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (2012). *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2012:12). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö

Statsrådets utbildningspolitiska redogörelse till riksdagen (2006). Undervisningsministeriets publikationer; 2006: 25

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/uvm25.pdf?lang=sv>
8 (21.10.2008)

Stemn, B., S. (2010). Teaching mathematics with cultural eyes. *Race, Gender & Class*, 17 (1-2), 154-162. Hämtad från databasen EBSCO publishing with Full Text.

Stenius, K., Mäkelä, K., Miovsy, M. & Gabrhelik, R. (n.d.) *How to write publishable qualitative research*. Hämtad 12 mars, 2012 från
http://www.parint.org/isajewebsite/bookimages/isaje_2nd_edition_chapter6.pdf

Sulkunen, S. (2010). Nuorten heikkojen lukijoiden tukeminen: hyvän opetuskäytännön osatekijät. *Kasvatus* 41 (2), 166-179

Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (2012). *Pisa09. Kestääkö osaamisen pohja?* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Talib, M.-T.(ed.) (2006). *Diversity, a challenge for educators*. Turku: Painosalama.

Talib, M.-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. 12/2011 Helsinki: Hakapaino.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (u.ä.) *Lapsiköyhyys on Suomessa kasvussa*. Hämtad 14 december, 2012 från Terveiden ja hyvinvoinnin laitos/ Institutet för hälsa och välfärd.
http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/hankkeet/stop_koyhyys/nakokulmia/lapsikoyhyys_on_suomessa_kasvussa?&print=true

Tiilikainen, M. (2003). *Arjen islam. Somalinaisten elämää Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

UNESCO (2006). *Unesco Guidelines for Intercultural Education* (Document 33C/5, Draft Report of the Commission II, item 3.1). Paris: UNESCO. Från
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (9.12.2011)

Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. Globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300

Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Föreskrift 1/011/ 2004, Föreskrift 2/011/ 2004, Föreskrift 3/011/ 2004).

Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad från

http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen (7.11.2011)

Vincent, C.(Ed.) (2003/2005 reprint). *Social Justice, Education and Identity*. London, New York: RoutledgeFalmer

Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Turku: Painosalama Oy.

Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. (övers. Mats Thorell). Göteborg: Röda bokförlaget (Originalet publicerat 1978)

Yrjölä, P. (2004). Pojkar och flickor vid utvärdering av inlärningsresultat. I E. Vitikka (Red.), *Skola, kön, inlärningsresultat* (s. 10-24). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Författningssamlingar

FFS 2010: 1386. Lag om främjande av integration. Hämtad 3 maj, 2012 från Justitieministeriet, Finlex, <http://www.finlex.fi/sv/laki/kokoelma/2010/20100185.pdf>

FFS 2004:21. *Lag om likabehandling*. Hämtad 7 april, 2012, från Justitieministeriet, Finlex, <http://www.finlex.fi/sv/laki/kokoelma/2004/20040005.pdf>

FFS 1998: 628. *Lag om grundläggande utbildning*. Hämtad 7 april från Justitieministeriet, Finlex, <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Bilaga 1 Intervjufrågor

Miten kuvaisit kulttuuritaustasi?

Mitä tarkoittaa, kun sanotaan, että luokan opiskelijat edustavat kulttuurista moninaisuutta?

Miten opettaja pystyy opettamaan eri kulttuuritaustaisia opiskelijoita mahdollisimman hyvin?

Tunnetko olevasi valmis opettamaan monikulttuurisessa luokassa?

Millä tavalla työskentelisit opettajana sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on rajoittunut suomenkielen taito?

Minkälaista tukea luulet nykyään löytyvän oppilaille, jotka puhuvat puutteellista suomea?

Miten oppilaan kulttuuri ja tausta voisi vaikuttaa hänen työskentelyynsä ja elämäänsä koulussa?

(Seuranta: etnisyys, sukupuoli, rotu, sosiaalinen luokka, uskonto ja kieli.

Esimerkkikysymykset: Kohtelisitko opettajana pojat ja tytöt samalla tavalla?)

Ovatko tarpeet koulussa samanlaiset vai erilaiset köyhien ja rikkaiden kotien oppilaille?

Millaisia oikeuksia on oppilailla, joiden uskonto on muu kuin lutherilainen?

Vaikuttaisiko arvosteluusi, jos luokassa on eri kulttuureista tulevia opiskelijoita?

Tapaasi ylläpitää järjestystä? Kontakti perheiden kanssa?

Mikä mielestäsi huolestuttaa maahanmuuttajavanhempia eniten liittyen heidän lastensa koulutukseen?

Mitä tarkoitetaan, kun sanotaan, että oppilaalla on maahanmuuttajatausta?

Näetkö mitään etuja tai haittoja siitä, että luokassasi on maahanmuuttaja-oppilaita?

Mitä tarkoitetaan monikulttuurisella opetuksella? (jos vain mainitsee maahanmuuttajataustan, seurantakysymyksenä rotu, sosiaalinen luokka, sukupuoli, uskonto, kieli) Kenelle monikulttuurinen koulutus on tarkoitettu? Mitkä ovat monikulttuurisen koulutuksen tavoitteet?

Eroaako se kulttuurienvälisestä koulutuksesta?

Miten tällainen koulutus vaikuttaisi työhösi opettajana?

Olisitko valmis opettamaan koulussa, jolla on monikulttuurinen tai kulttuurienvälinen opetussuunnitelma? (seuranta: Oletko suorittanut monikulttuurisuuteen koulutukseen liittyviä kursseja tai mitään lähelle liittyviä asioita?)

Voitko antaa konkreettisen esimerkin siitä, miltä näyttäisi monikulttuurinen/kulttuurienvälinen opetussuunnitelma verrattuna tavalliseen opetussuunnitelmaan?

Mitä merkitsee olla valkoinen, keskiluokkainen, mies- tai naisopettaja luokassa, jossa on oppilaita eri kulttuureista?

Bilaga 2 Brev med information om forskningen för informanter

Tämän haastattelun tarkoitus on selvittää, mitä ymmärrät monikulttuurisuudella ja miten hyvin valmistautunut koet olevasi opettamaan luokassa, jossa on eri kulttuuritaustaisia oppilaita. Antamasi haastattelu on osa tutkimusta, jonka tarkoitus on kehittää (...)

koulutusta. Tutkimuksen avulla kouluttajat ja eri koulutusohjelmien kehittäjät saavat palautetta, jota pystytään hyödyntämään seuraavien koulutusohjelmien suunnittelussa. Haastattelu antaa oivan tilaisuuden pohtia omaa näkemystäsi monikulttuurisuudesta ja siihen liittyvistä käsitteistä, josta voi olla paljonkin hyötyä tulevalla opettajaurallasi.

Tutkimukseen osallistumiseen ei liity riskejä ja kaikki tiedot, jotka voisivat paljastaa henkilöllisyytesi, ovat tutkimuksessa luonnollisesti luottamuksellisia.

Tutkimusraportissa käytetään salanimeä tai koodia mikäli viitataan haastateltavaan tai esitetään lainauksia.

Haastattelun kesto on n. 60 minuuttia ja lisäksi haastattelija saa soittaa tai kirjoittaa sähköpostitse 1-2 kertaa mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Haastattelu nauhoitetaan.

Saat milloin tahansa keskeyttää osallistumista tähän projektiin ilman minkäänlaisia seurauksia. Haastattelijalle voi soittaa tai kirjoittaa kaikissa tähän projektiin liittyvissä asioissa.

Bilaga 3 Förteckning över tabeller

Tabell 1. Målen för mångkulturell undervisning s. 37

Tabell 2. Informanternas nivåer av social och mångkulturell medvetenhet s. 111